

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**



---

**ПОРІВНЯЛЬНА  
ПРОФЕСІЙНА  
ПЕДАГОГІКА**

---

**2/2011**

***Науковий журнал***

*Виходить двічі на рік  
українською, російською, англійською, польською мовами*

**Київ – Хмельницький  
2011**

**Порівняльна професійна педагогіка** : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. ; Хмельницький : ХНУ, 2011. – Вип. 2. – 201 с.

**Засновано в березні 2011 р.**

**Виходить двічі на рік**

**Засновники:**

Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
Хмельницький національний університет  
Центр порівняльної професійної педагогіки

**НАУКОВА РАДА**

**Голова:**

**Кремень В. Г.** – д. філос. н., проф., дійсний член НАН і НАПН України, Президент НАПН України

**Члени:**

**Гончаренко С. У.** – д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

**Зязюн І. А.** – д. філос. н., проф., дійсний член НАПН України, директор Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

**Матвієнко О. В.** – д. пед. н., проф., Київський національний лінгвістичний університет

**Ничкало Н. Г.** – д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, акад.-секр. Від-ня проф. освіти і освіти дорослих НАПН України

**Скиба М. Є.** – д. тех. н., проф., чл.-кор. НАПН України, ректор Хмельницького національного університету

**Хомич Л. О.** – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Головний редактор:**

**Бідюк Н. М.** – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

**Заступник головного редактора:**

**Авшенюк Н. М.** – к. пед. н., с. н. с., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

**Відповідальний секретар:**

**Садовець О. В.** – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

**Технічний секретар:**

**Шаран Р. В.** – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

**ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ**

**Берека В. Є.** – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

**Десятов Т. М.** – д. пед. н., проф., Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

**Жуковський В. М.** – д. пед. н., проф., Національний університет «Острозька академія»

**Козубовська І. В.** – д. пед. н., проф., Ужгородський національний університет

**Лещенко М. П.** – д. пед. н., проф., Ін-т інформ. технологій та засобів навчання НАПН України

**Лук'янова Л. Б.** – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

**Огієнко О. І.** – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

**Петрук Н. К.** – д. філос. н., проф., Хмельницький національний університет

**Пуховська Л. П.** – д. пед. н., проф., ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

**Романишина Л. М.** – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

**Семенов О. М.** – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

**Торчинський М. М.** – д. філол. н., проф., Хмельницький національний університет

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 17801-6651Р від 29.03.2011*

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького національного університету  
(протокол № 5 від 28.12.2011)*

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2011  
© Хмельницький національний університет, 2011



## **ЗМІСТ**

<b>Наталя Бідюк</b> СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА.....	5
--	---

### ***ФІЛОСОФІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ***

<b>Тимофій Десятов</b> ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	6
--	---

<b>Ryszard Bera</b> LIFELONG LEARNING – THE NECESSITY OF TODAY .....	18
---	----

<b>Віталій Третько</b> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ .....	26
--	----

<b>Руслан Шаран</b> ЕТАПИ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У США .....	34
---	----

### ***ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ У МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТІ***

<b>Stanisław Kaczor, Teresa Z. Sarleja</b> PEDAGOGIKA PRACY W POLSCE: POWSTANIE I ROZWÓJ .....	43
---	----

<b>Dariusz Grzegorz Żak</b> GODNOŚĆ CZŁOWIEKA – WYBRANE PROBLEMY PRAWNE .....	53
--	----

<b>Maria Kopsztein, Danuta Szeligiewicz</b> ROZWÓJ KARIERY A ROLA PORADNICTWA ZAWODOWEGO PUBLICZNYCH SŁUŻB ZATRUDNIENIA .....	64
---	----

<b>Наталія Пазюра</b> ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНЬОГО І ПРОМИСЛОВОГО СЕКТОРІВ У ПІДГОТОВЦІ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В ЯПОНІЇ .....	76
---	----

<b>Олена Жижко</b> СУЧАСНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МЕКСИКИ.....	85
---	----

<b>Андрій Каплун</b> ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ У БОЛГАРІЇ І ПОЛЬЩІ .....	93
---	----

<b>Марина Пальчук</b> МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ У ПОЛЬЩІ – ЧЕТВЕРТИЙ ЕТАП ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ.....	101
---	-----



<b>Оксана Фурса</b> РОЗВИТОК ДИЗАЙН-ОСВІТИ В УКРАЇНІ І ЗАРУБІЖЖІ: ІСТОРИКО-ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ .....	112
<b>Олена Бордакова</b> ВИКОРИСТАННЯ ГЛОБАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ МЕРЕЖ У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ СИСТЕМІ ПОЛЬЩІ .....	125
<b>Тетяна Кучай</b> ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА БЕЛЬГІЇ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ .....	135
<b>Наталя Швець</b> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У РОСІЇ.....	141
<b><i>РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ І ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ</i></b>	
<b>Ірина Козубовська</b> ПРОФІЛАКТИКА ДЕВ'ЯТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ .....	149
<b>Jan Zimny</b> AUTORYTET RODZICÓW JAKO PODSTAWA WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGII .....	157
<b>Василь Жуковський, Світлана Ревуцька</b> РОЗВИТОК ІДЕЙ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПРАЦЯХ НІМЕЦЬКИХ ФІЛОСОФІВ КІНЦЯ ХVІІІ – ПОЧАТКУ ХІХ СТ. ....	168
<b>Ольга Орловська</b> ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ США.....	175
<b>Ольга Тичинська, Олеся Садовець</b> СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ США ДО ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ У НАВЧАННІ.....	181
<b>Наталя Бідюк, Людмила Глушок</b> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ.....	189



## **СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА**



Розвиток глобалізаційних та інтеграційних процесів в усіх сферах суспільного життя, міжнародна співпраця в галузі освіти, потреба у вивченні тенденцій і закономірностей розвитку освітніх систем різних країн з метою творчого впровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду у вітчизняну освітню практику, підготовка педагогів-дослідників, які володіють методологією порівняльних досліджень, – усе це актуалізує вимогу консолідувати зусилля науковців-компаративістів для розробки концептуальних засад прогностичного розвитку порівняльної професійної педагогіки в Україні. Творча наукова співпраця вітчизняних і зарубіжних компаративістів можлива на основі створення інституцій (центрів, товариств, наукових осередків) у різних регіонах України з метою координації компаративістських досліджень, обміну досвідом та практичної реалізації наукових здобутків з порівняльно-педагогічних досліджень. З огляду на це виникла потреба у створенні Центру порівняльної професійної педагогіки на базі Хмельницького національного університету спільно з Інститутом педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України. Основними напрямками діяльності Центру є сприяти розвитку порівняльної професійної педагогіки як наукової галузі й навчальної дисципліни в Україні; здійснювати наукові дослідження з актуальних проблем порівняльної професійної педагогіки; налагоджувати зв'язки з міжнародними організаціями, асоціаціями, фондами, освітніми установами різних країн світу з питань розвитку порівняльної професійної педагогіки; проводити міжнародні науково-практичні конференції та семінари; сприяти обміну молодими науковцями, студентами; систематично видавати науковий часопис «Порівняльна професійна педагогіка». Переконана, що відкриття таких Центрів сприятиме інтенсифікації розвитку вітчизняної порівняльної професійної педагогіки, забезпечить ефективний науковий супровід реформ у системі освіти, стане достойним внеском у розвиток українського суспільства.

**Наталя Бідюк**  
Головний редактор



## **ФІЛОСОФІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

УДК: 37.013.73

**ТИМОФІЙ ДЕСЯТОВ**

м. Черкаси, Україна

### **ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

### **PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF LIFE LONG EDUCATION**

*Окреслено актуальні проблеми кризи компетентності людини, спричиненої відставанням від стрімких темпів змін у навколишньому світі (ноосфері, за висловом В. І. Вернадського). Здійснено аналіз наукових праць та положень, обґрунтованих ученими-філософами минулого щодо потреби людини навчатися й самовдосконалюватися протягом усього життя. Звернено увагу на використання цих праць у сучасних дослідженнях концепції неперервної освіти. Обґрунтовано важливість підвищення освітньо-кваліфікаційного і культурного рівня життя суспільства з допомогою залучення всіх наявних освітньо-виховних джерел і ресурсів суспільства.*

**Ключові слова:** концепція неперервної освіти, компетентність, самовдосконалення, освітньо-виховні джерела і ресурси.

*Определены актуальные проблемы кризиса компетентности человека, вызванного отставанием от быстрых темпов изменений в окружающем мире (ноосфере, за высказыванием В. И. Вернадского). Выполнен анализ научных работ и положений, обоснованных учеными-философами прошлого относительно потребности человека учиться и самосовершенствоваться на протяжении всей жизни. Уделено внимание использованию этих работ в современных исследованиях концепции непрерывного образования. Обоснована важность повышения образовательно-квалификационного и культурного уровня жизни общества с помощью привлечения всех имеющихся образовательно-воспитательных источников и ресурсов общества.*

**Ключевые слова:** концепция непрерывного образования, компетентность, самосовершенствование, образовательно-воспитательные источники и ресурсы.

*Current issues of human competency crisis, which is caused by lagging from rapid change rate in the surrounding world (noosphere as coined by V. I. Vernadsky),*



*have been investigated. Scholarly works and statements, substantiated by scholars-philosophers of the past, regarding human need for learning and self-perfection during the life-time have been analyzed. Special attention has been paid to the use of these works in the contemporary research of continuous education. The importance of enhancement of education and qualification as well as cultural level of society with the help of all available educative sources and resources of society involvement has been substantiated.*

**Key words:** life-long learning concept, competence, self-perfection, educative sources and resources.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Кожне покоління людей покликане розв'язувати нові проблеми в економічному, соціально-культурному розвитку. На початку XXI ст. серйозною проблемою стала криза компетентності людини, спричинена відставанням від стрімких темпів змін в навколишньому світі (ноосфері, за висловом В. Вернадського) і збільшенням пов'язаних з цими змінами стресових ситуацій у межах антропосфери, тобто найближчої сфери взаємодії людини з навколишнім світом. Некомпетентність окремих людей і суспільства у цілому породило чимало загроз і криз, що їх зазнало людство в останні десятиліття.

Особливої актуальності набуває аналіз глобальних загроз на початку XXI ст., оскільки, зародившись у XX ст., вони можуть мати своє продовження і в наш час, стати викликами людській цивілізації. Все це безпосередньо стосується і сфери освіти, яка повинна визначити свої пріоритети і напрями діяльності з урахуванням не тільки актуальних, але і перспективних довгострокових запитів людини і суспільства. За таких умов, на нашу думку, працівники сфери освіти і науки мають усвідомлювати міру відповідальності у пошуках вирішення глобальних проблем, визначитись, яким шляхом вона повинна розвиватись у майбутньому, в чому мають полягати її стратегічні пріоритети, її основні функції.

За загальним визнанням учених, політиків, економістів, педагогів, громадських діячів багатьох країн світу та міжнародних організацій, саме освіта є найефективнішим, найперспективнішим шляхом вирішення багатьох проблем і водночас запорукою прогресу людства. Освіта – найголовніший чинник поступу високорозвинених цивілізованих держав, формування високої духовності, інтелігентності, культури, почуття соціальної відповідальності за результати впровадження науково-технічних ідей, нових технологій, – за все те, що залишає нащадкам кожне покоління. Розв'язання такого грандіозного комплексу проблем, пов'язаних із перспективами розвитку людства, об'єктивно зумовлює необхідність їх глибокого осмислення.

У XX ст. розвинуті та динамічні суспільства приймають парадигму неперервної освіти або освіти впродовж всього життя, роблячи тим самим практично кожному людину учасником реалізації завдань неперервної освіти. За



таких умов цілком закономірно зростає необхідність виважено й всебічно проаналізувати пройдений шлях, напрацьований досвід. Водночас це спонукає до аналізу прогресивних ідей, позитивних і негативних тенденцій з урахуванням нових суспільних вимог, потреб у різних сферах життєдіяльності, у нашому випадку – в освіті. Так було в усі часи на різних етапах розвитку цивілізації. За Плутархом, «освіта – єдине, що божественне і безсмертне в нас» [1, с. 351–388]. Доки це буде притаманне освіті, доти й людство підніматиметься на нові щаблі розвитку науки, економіки, культури. Ігнорування цієї, здавалось би, дуже простої сентенції може негативно позначитися на долі прийдешнього покоління й, відповідно, на майбутньому держави.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Джерелом ідеї неперервної освіти є релігійно-філософські уявлення і вчення про постійне духовне вдосконалення людини. Підтвердженням цієї думки є унікальна праця С. Гессена «Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії», у якій вчений звертається до філософської спадщини Платона [2]. Виходячи з положень, викладених в діалогах Платона «Держава», С. Гессен обґрунтовує єдність етичної і політичної проблем, одночасно розглядаючи структуру окремої особистості і будову держави. На основі філософського аналізу будови душі людини і держави Платон обґрунтував вчення про добродетельності. Як зберегти державу від виродження? Як застерегти її від руйнування, що є наслідком неминучої діалектики, котра вступає в силу тоді, коли нижче начало від животворного його вищого принципу і життя крок за кроком уступає місце механізму, що торжествує? Знайти вихід, на думку Платона, має правильна державна система виховання. Завдання державного ладу – забезпечити в державі панування загального блага: «Спільність радості і горя». З цим завданням цілком збігається, зазначає Н. Ничкало, завдання освіти [3]: «відвернути людину від вузько суб'єктивних інтересів і змусити її пройнятися цілим...».

Таким чином, в основу обґрунтованого С. Гессеном підходу покладено положення Платона щодо «безкінечності самого завдання освіти», тобто освіта розуміється як безкінечне завдання всього життя людини.

На розвиток теорії неперервної освіти, безумовно, вплинули і філософські погляди Ніцше, який висловив думки щодо нової культурно-філософської орієнтації, заклав фундамент «філософії життя». Основна ідея цієї філософії полягає у ствердженні верховної цінності, постійного культурного вдосконалення людини, в результаті чого має з'явитися новий тип людини, яка перевершить сучасників своїми морально-інтелектуальними якостями. Така людина майбутнього може відбутися, відповідно до теорії Ніцше, шляхом удосконалення, строгого відбору і свідомого виховання протягом усього життя [4, с. 701–702].

Працюючи деякий час директором гімназії, Г. В. Гегель неодноразово звертався до проблем постійного навчання, акцентував увагу на активній, перетворювальній функції педагогічного процесу. В роботі «Про виховання і навчання» він так характеризує роль школи у підготовці людини до майбутнього





життя: «Світ являє собою незалежну від суб'єктивного загальну сутність; людина має в ньому цінність залежно від своїх практичних умінь і придатності для однієї із його сфер, чим більше він позбавився особистості і розвинувся до смислу всесвітнього буття і дії. Школа є для людини середня ланка, яка веде із сім'ї у світ, від природного відношення почуттів і нахилів у світ справ» [5, с. 581; 205, с. 121]. Як бачимо, у працях С. Гессена, Г. Гегеля, Ніцше ідеї розвитку та вдосконалення людини і суспільства передбачають навчання протягом життя. У працях Платона, Аристотеля, Сократа, Демокрита, Квінтіліана та багатьох інших давньогрецьких і давньоримських філософів, у працях прогресивних мислителів епохи Відродження (Вітторіо да Фельтре, Томазо Кампанелли, Франсуа Рабле, Томаса Мора, Мішеля Монтеня та ін.) є також немало цікавих і нині суджень щодо призначення, змісту й методів навчання, виховання і розвитку людини протягом усього життя.

Основоположник педагогіки нового часу Ян Амос Коменський у відомій праці «Велика дидактика» писав про чотири школи: материнську, рідної мови, гімназію та академію. А в «Панпедії» («Всезагальне виховання») знаходять продовження ідеї філософів епохи Відродження та середньовіччя, пов'язані з неперервним розвитком особистості [6, с. 351].

На початку першого розділу Я. Коменський наводить зміст поняття «панпедія»: це – універсальне виховання всього людського роду (грец. *παν* – все; *paicles* – діти). Він вказує на те, що мають навчатися всі, всього і всебічно.

*Формулювання мети статті.* Різноманітність філософської та науково-педагогічної літератури з проблематики дослідження зумовлює потребу у здійсненні всебічного аналізу наукових праць та положень, обґрунтованих ученими-філософами минулого щодо потреби людини навчатися й самовдосконалюватися протягом усього життя. За мету статті ставимо дослідження можливостей використання цих праць у сучасних дослідженнях концепції неперервної освіти – освіти упродовж життя.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* У XVIII ст. філософи сподівалися, що найближчим часом на земній кулі, завдяки розвитку науки та техніки, настане царство розуму і добра. Представники цієї філософської течії не передбачали, що науково-технічний прогрес принесе нові проблеми, а «земний рай» віддалятиметься в міру наближення до нього. Наприкінці XIX ст. позитивно налаштовані люди також щиро вірили у месіанське призначення науки у справі досягнення справедливого і високогуманного суспільства. Прогрес науки мав усунути всі гострі соціальні проблеми. Але наш час показав, на противагу думці Сократа, що «людський розум і добро – речі не тотожні, бо розум можна використати і на справу диявольську» [7]. Розвиток науки не став панацеєю для вирішення соціальних проблем, він лише загострив суперечності, закладені в сучасній цивілізації.

Одна із фундаментальних суперечностей – розрив, що постійно зростає між технічними можливостями людини і її духовно-моральним рівнем.



Англійський історик Арнольд Тойнобі вважав, що коли ми розглядаємо історію культур, правомірно говорити лише про прогрес моральних завдань, а не про моральний прогрес самої людської природи. Основні параметри моральних завдань для європейської культури були закладені ще дві тисячі років тому християнською релігією. І сьогодні, оволодівши технологіями небаченої руйнівної сили, світ опинився морально не підготовленим до того, щоб не піддатися владі цих страхітливих сил [8, с. 147].

Почуття відповідальності, як засвідчили великі соціальні катаклізми сучасності, виявилось значно слабшим від інстинкту агресії та схильності до насилля. Саме тому на початку XXI ст. так гостро постало питання духовного відновлення та навчання людини незалежно від її віку. На думку членів міжнародної комісії ЮНЕСКО з визначення стратегій розвитку освіти у світі, яка видала у 1972 році фундаментальну працю «Учитися бути» («Learning to be»), людству в цілому і кожній людині необхідно «вчитися бути», щоб вижити, гідно відповідати на виклики часу та морально розвиватися. Таким чином, фактично була проголошена нова філософія освіти. Розвиток цієї філософії та перетворення її у стратегію і парадигму освіти упродовж життя доцільно, на наш погляд, розглядати в історичній перспективі.

Як відомо, ідея навчання протягом усього життя є результатом переосмислення ролі і місця освіти в суспільстві, що було зумовлено рядом причин. Під навчанням протягом усього життя будемо розуміти «всіляке цілеспрямоване навчання, яке відбувається на постійній основі з метою вдосконалення знань, умінь і компетентності» [9, с. 37–39].

У середині XX ст., відразу після другої світової війни, постала життєва необхідність переосмислити і змінити роль, місце, функції, мету та завдання освіти для кожної особистості і всього суспільства. Передусім зазначимо, існувала досить жорстка і замкнута система освіти як один з важливих елементів державного устрою конкретної країни. Її основною метою була підготовка молодого покоління до професійної діяльності, спрямована на вступ у «доросле» соціально-виробниче життя. Така підготовка мала на меті забезпечити учнів певним запасом соціального досвіду попередніх поколінь, достатнім для функціонування в конкретних суспільних умовах протягом усього життя.

Освіта для переважної більшості людей була певним завершеним дискретним досвідом та відносно коротким періодом життя, що зазвичай завершувався закінченням школи або професійно-технічного навчального закладу. Система освіти практично у всіх країнах обмежувала доступ до вищих щаблів освіти більшій частині молоді. Так, у 1960–1961 навчальному році у всіх країнах світу у початкових школах навчалось 63 % дітей відповідного віку, у середніх навчальних закладах – 32 %, а у вищих навчальних закладах – тільки 5,9 % молоді 20–24-річного віку [10, с. 56–57].



Таке обмеження базувалося на жорсткому відборі молодих людей, що здійснювався, головним чином, за соціальними ознаками. Належність до вищих прошарків суспільства практично визначала конкретній особі «шлях нагору». Наприклад, у 1960-ті роки частка вихідців із нижчих, найбільш численних соціальних прошарків суспільства (робітників, селян, дрібних службовців) серед студентів вищих навчальних закладів становила у розвинених країнах від 5 до 14 %. Тим самим відтворювалася нерівноправність, характерна для сучасного рівня розвитку суспільства.

Системи освіти, являючи собою достатньо закриті системи, діяли за власними законами, диктуючи певні правила тим, хто включався в процес навчання. Ці системи функціонували у рамках спеціальних установ – навчальних закладів, де навчання здійснювалося лише спеціально підготовленими фахівцями, які визначали всі параметри процесу навчання. Освіта виконувала роль транслятора суспільного досвіду. Практично вона реалізовувала дві функції: економічну (підготовка робочої сили) і соціальну (соціалізація молодого покоління).

Орієнтовно з 60-х років XX ст. розпочався процес поступової трансформації мети, завдань, характеру та функцій освіти, а також форм її здійснення з визначенням ролей тих, хто навчається, і тих, хто навчає. Поступово видозмінюється роль освіти у житті людини і суспільства, що зумовлює відповідний характер взаємовідносин між освітою, людиною і суспільством.

Упродовж останніх десятиліть освіта переживала і переживає переломні моменти у своєму розвитку. Вони визначаються відповідними тенденціями світового розвитку та потенціалом внутрішніх змін кінця XX ст. У матеріалах авторитетних міжнародних форумів зазначено, що XXI ст. спричинить появу абсолютно іншої економіки та іншого суспільства, що, безперечно, вплине на освіту.

Зростання рівня економічного розвитку провідних країн світу та наполегливі зусилля світової громадськості щодо демократизації освіти привели до помітного розширення доступу населення до освіти, у тому числі і до вищих її ступенів. Так, уже в 1974 році післясередньою освітою було охоплено: у США – 53,6 %, у Великій Британії – 16,2 %, у ФРН – 19,3 % у Франції – 18,4 %, у Японії – 22,1 % молоді відповідної групи [11, с. 3–10]. Із інструмента відтворення соціальної нерівноправності освіта стає каталізатором або засобом соціальної мобільності людини.

Існуючі можливості для здобуття освіти відкривають переважній частині людей широкий доступ до інтелектуальних та культурних цінностей, збагачуючи їхній інтелект, і водночас дають змогу підніматися по соціальних щаблях.

Сучасний рівень соціально-економічного розвитку людства, швидкі темпи науково-технічної революції та зміни у ноосфері вимагають від людини не простої й відносно одноманітної підготовки до виробничого і суспільного життя, а багаторівневої й різноспрямованої підготовки, яка дає можливість з мінімальними втратами адаптуватися до швидкісних змін в економічному,



суспільному, політичному і культурному житті. Традиційні «закриті» системи освіти, замкнуті та не гнучкі, певною мірою кастові, виявилися не підготовленими до задоволення сучасних мінливих вимог.

Отже, у положеннях щодо потреби людини навчатися і самовдосконалюватися протягом усього життя, обґрунтованих вченими-філософами минулого, були закладені ідеї, які у другій половині XX ст. знайшли втілення у концепції неперервної освіти – освіти упродовж життя.

На початку XXI ст. набули розвитку різні підходи до визначення суті поняття «неперервна освіта», а саме:

- філософсько-педагогічна концепція, згідно з якою освіта трактується як процес, що охоплює все життя людини;
- важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, що представляє її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь.

На сучасному етапі освіта розглядається як відкритий процес, що відбувається не тільки у спеціалізованих для навчання закладах і не тільки під керівництвом викладачів-професіоналів, а й всюди, зокрема під впливом тих фахівців, які мають певний досвід і намагаються передати його іншим.

Все більше країн відмовляються від принципів, згідно з якими освіта розглядається як інструмент держави, що використовується для формування певного (заданого) типу соціальної особистості. Переглядаються положення щодо концентрації уваги лише на одному аспекті освіти – її значенні для виробництва. Більшість людей починає розуміти багатогранний характер взаємозв'язків між освітою і соціумом, важливість освіти у розв'язанні проблем сучасності і завдань майбутнього.

За своїми масштабами освіта як сфера життя людства – одна з найбільших розгалужених у світовому господарстві. Не існує подібної галузі людської діяльності, яка притягувала б таку кількість людей, немає іншої такої сфери життя сучасного суспільства, увага до якої зростала б так стрімко. Можна вважати, що сьогодні стратегічні проблеми розвитку освіти перестали бути об'єктом уваги лише діячів освіти і професійних педагогів.

На освіту припадає значна частина (у розвинутих країнах до 5–8 % валового національного продукту – ВВП) державних і приватних фінансових вкладень. Теорія людського капіталу сприяла подоланню хибної думки, ніби витрати на освіту є суто споживчими. Їхня продуктивна природа загальноновизнана. За окремими даними внесок освіти може становити до 33 % загального приросту ВВП. Освіта має потужну інфраструктуру, яка постійно розвивається та включає навчальні заклади і споруди, засоби комунікації, сучасні засоби обробки, забезпечення й передачі інформації, спеціалізовані дослідницькі центри та конструкторські бюро, бібліотеки, видавництва, установи підготовки і перепідготовки кадрів та ін. Останнім часом для обслуговування потреб освіти на



взаємовигідній основі починає використовуватися інфраструктура й інших галузей науки, промисловості, транспорту, зв'язку (включаючи космічний), армії.

Колишній Генеральний директор ЮНЕСКО Федеріко Майор так визначив зміну поглядів на освіту та її роль у забезпеченні стійкого розвитку: «Світ, який ми залишаємо нашим дітям, значною мірою залежить від дітей, яких ми залишаємо нашому світові. Ті надії на майбутнє, які живлять світ, пов'язані з сьогоднішньою молоддю та її готовністю зайнятися вирішенням проблем, котрі ставить ст., що настає. ...Наші вчителі, як ніколи раніше, відіграють вирішальну роль у формуванні нашого колективного майбутнього. Хоча в досягненні мети освіти для всіх визначається певний процес, необхідно докласти нових зусиль для забезпечення того, щоб освіта була високоякісною і відповідала соціальним потребам. Це вкрай важливо для того, щоб молодь могла набувати знання, навички, погляди і цінності, необхідні для ведення активного продуктивного життя у майбутніх суспільствах, заснованих на знаннях».

У програмному документі ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти», опублікованому 1995 року, зазначено: «...на сучасному етапі жодна країна без підготовки спеціалістів на належному рівні ... не може забезпечити рівень прогресу, який би відповідав потребам і надіям суспільства, у якому економічний розвиток здійснюється з урахуванням необхідності забезпечення навколишнього середовища і супроводжується діяльністю з формування «культури світу» на основі принципів демократії, толерантності і взаємної поваги, іншими словами, забезпечується «сталий людський (гуманістичний) розвиток».

Освіта в інтересах сталого майбутнього – це філософія, яка потребує певних підходів до всього комплексу формування людини. У цьому філософському поясненні стверджується, що до сталого майбутнього треба готувати не тільки високоосвічених спеціалістів, але й свідомих громадян. Тому в основу філософії освіти доцільно покласти положення щодо формування якісно нового світогляду, що дасть змогу переосмислити мету і завдання освіти. Такі підходи до обґрунтування глобальної мети і завдань освіти прозвучали на ряді міжнародних і міжурядових наукових конференцій, проведених під егідою ЮНЕСКО.

Своєрідною віхою стало скликання у грудні 1997 року у Салоніках (Греція) Міжнародної конференції «Освіта в цілях сталого розвитку: трансдисциплінарний аналіз для практичних дій», де були запропоновані уточнення до концепції неперервної освіти в інтересах сталого розвитку, а також розроблені пропозиції щодо її подання від імені ЮНЕСКО на розгляд Комісії ООН із сталого розвитку. На Всесвітній конференції з вищої освіти в Парижі 1998 року було запропоновано нові підходи до розвитку вищої освіти.

Все важливішу роль у політиці щодо освіти відіграють міжнародні громадські об'єднання. Одна з найбільших міжнародних неурядових організацій – Асоціація глобальної освіти (Нью-Йорк) об'єднує авторитетних діячів освіти, науки і культури понад 80 країн світу, її діяльність тісно пов'язана



з ООН. В її активі відомі у всьому світі наукові дослідження актуальних глобальних проблем, у тому числі гуманізація міжнародних відносин та сталий розвиток, а також організація міжнародних зустрічей діячів освіти і науки, розробка рекомендацій, підготовка і подання на розгляд Генеральної Асамблеї ООН у 1997 р. проекту Хартії (Статуту) землі на доповнення до Статуту ООН, де закріплюється відповідальність держав за збереженням навколишнього середовища згідно із Статутом ООН.

Таким чином, освітою, спрямованою на стійкий гуманістичний розвиток, в останні роки опікується все світове співтовариство. Активізація міжнародної громадськості у пошуках нових концепцій освіти спонукала науковців та освітян-практиків звернутися до питань філософії освіти. Інтерес до нової галузі наукового пізнання спостерігається і серед педагогів України. На думку І. А. Зязюна, нова концепція освіти полягає в тому, що дає змогу «... визначити місце і зміст освіти в культурологічному універсумі життя, дати людині розуміння ідеалу освіченості, усвідомити сенс і особливості педагогічної діяльності». Оскільки філософія є особливим різновидом духовної культури, призначення якого полягає в осмисленні основ природного і соціального світу, формоутворень культури і пізнання, людини та її сутності, предметом філософії освіти є пошуки шляхів формування особистості, обґрунтування орієнтирів для реорганізації системи освіти з урахуванням ціннісних основних проектів освітніх систем і педагогічної думки.

У статті І. А. Зязюна «Філософія, освітні стратегії і якість національної освіти» викладено положення, що спонукають науковців у галузі освіти та виховання звернутися до філософських положень. Одним із чинників став непідробний інтерес до нової сфери педагогічних знань, що поширився у багатьох країнах світу, а з 80-х років і у нашій державі. По-друге, криза освітньої практики і відставання педагогіки у створенні програм виходу з цієї кризи. По-третє, незбагненність можливостей філософії, її ефективність. По-четверте, відсутність чіткої мети і концепції реформування освіти стала обвальною і складною проблемою для сучасного світу. І нарешті, остання, і чи не найвагоміша причина – зміна ідеології освіти [12, с. 3–5]. «Проаналізувавши сучасні тенденції, що відбуваються, – зазначає автор, – можна зробити висновок, що в Україні чітко окреслилися три тенденції у сфері освіти:

- тенденція зміни парадигми освіти: криза класичної моделі і системи освіти; розробка нових фундаментальних педагогічних ідей у філософії та соціології освіти, а також у гуманітарній освіті; створення експериментальних та альтернативних навчальних закладів;
- входження освіти країни в європейський освітній простір і світову культуру: демократизація, децентралізація освіти, створення сучасної концепції неперервної освіти, вибір альтернативних програм навчання, гуманізація освіти тощо;
- подальший розвиток та відновлення традицій української освіти».



Зазначимо, що зміни, викликані внутрішньою логікою розвитку цього соціального інституту, не можуть порівнятися за темпами, масштабами, формами і значущістю з інноваціями, що залучаються ззовні. Певний консерватизм, застійність і традиційність, змістовно-структурна малорухомість або «соціальна гіподинамія» системи освіти стали все сильніше піддаватися активно-перетворювальному впливу суспільних структур, які інколи вносять радикальні зміни у розмірене життя системи, що особливо характерно для сучасної епохи. За нинішніх умов система освіти стає більш рухливою, однак її здатність залучати інновації, як не дивно, слабко зростає. Інакше кажучи, багатьом системам освіти властивий «динамічний консерватизм». Його суть полягає в тому, що в результаті зовнішнього впливу система освіти перебудовується, але сутність її найчастіше порушується лише незначною мірою. Інкорпуються та сприймаються головним чином ті нововведення, що не суперечать її колишньому існуванню, і в тій формі, що якнайкраще відповідає загальноприйнятій структурі. І все ж сили зовнішнього впливу на систему освіти зростають.

Виходячи з цього, можна констатувати, що у світлі означених процесів підготовка особистісного фактору виробництва, суб'єкта суспільних, насамперед виробничих, відносин зумовлює переосмислення існуючих класичних концепцій освіти, наявної практики функціонування освітньої інфраструктури в цілому і спрямована на їхню радикальну перебудову. За визначенням В. С. Лутая, йдеться про необхідність виховання сучасної людини з новим типом світогляду. Найважливішу роль у вихованні повинна відіграти освіта, яка, незважаючи на досягнуті успіхи в окремих напрямках, у цілому перебуває в кризовому стані. В. С. Лутай робить висновок, що криза сучасної освіти має дві головні прикмети. Перша – це загострення глобальних (передусім екологічної) проблем, що постійно тяжіють над людством, як дамоклів меч, і загрожують загибеллю, що свідчить про неспроможність існуючої системи освіти виховати у людей новий тип світогляду. Друга ґрунтується на тому, що сучасна система не задовольняє особистих інтересів більшої частини людства. Збільшується частка неграмотних, погіршується якість навчання, наприклад, функціональна підготовка випускників для роботи у нових умовах. Тобто, відбувається подальше відчуження освітянської діяльності від багатьох особистих і групових інтересів та систем цінностей, що, в свою чергу, викликає опір учнів щодо педагогічних дій учителів.

Це положення підтримував В. С. Виготський, який стверджував, що на переломних моментах розвитку дитина стає важковиховуваною, бо зміна педагогічної системи, яка застосовується до дитини, не встигає за швидкими змінами її особистості.

Аналогічну думку висловив і французький соціолог Ж. Дюмазедьє, зазначаючи, що зміни в традиційній освітній системі здійснюються значно повільніше, ніж в суспільстві чи культурі. Тим самим незважаючи на перетворення, і школа, і університет, констатує він, все менше задовольняють соціокультурні потреби економіки, суспільства і особистості.



Суть кризи, як зазначав директор Міжнародного інституту планування освіти Ф. Г. Кумбс, полягає у розриві між існуючою системою освіти і реальними умовами життя суспільства. А засновник ідеї «кризи системи організованої освіти» Джон Дьюї вважав, що організована освіта не відповідає сучасному рівню розвитку суспільства і є шкідливою. Виникнення організованої освіти, на його думку, історично пов'язано з необхідністю збереження традиційної культури. Як слово «культура» походить від слова «культ», так і сама культура – «те, що необхідно було зберегти в поколіннях», – виростало від культової обрядності.

З такою думкою погоджується більшість дослідників проблем сучасної освіти. Так, Джеймс Перкінс у підсумковій доповіді на Міжнародній конференції у США (1976 р.), присвяченій проблемам світової кризи освіти, наголошував на нездатності освіти рухатися відповідно до розвитку суспільства; на невідповідності між сподіваннями окремих особистостей і потребами суспільства, з одного боку, та можливостями системи освіти – з іншого.

*Висновки результатів дослідження.* Констатуючи факт нездатності освіти рухатися в одному напрямі з розвитком суспільства та через невідповідність потреб суспільства і можливостей освіти, ми не маємо чіткої відповіді на запитання: як за таких умов розвивається суспільство? Що стимулює його розвиток? Вочевидь, проблема невідповідності розвитку освіти динаміці розвитку суспільства, на нашу думку, має більш глибокі корені, які потребують додаткового і ґрунтовнішого вивчення та наукового аналізу. Незважаючи на відсутність відповіді у контексті поставлених перед освітою грандіозних завдань, усе більше сучасних дослідників спрямовують увагу на концепцію неперервної освіти, що, на наше переконання, стала теоретичною основою для обґрунтування магістрального шляху розвитку освіти.

Неперервна освіта, на нашу думку, має стати пріоритетним і провідним напрямом у стратегії, якій належить визначити нову освітню парадигму. Її прогресивність та пріоритетність сьогодні незаперечна, ідея неперервної освіти припускає радикальне переосмислення концепції сучасної освіти, перебудову її системи (структури, форм, змісту, методів та ін.), залучення до освітньо-виховного процесу нових джерел і ресурсів.

Адже безпрецедентно стрімке зростання наукових знань, швидке оновлення сучасної техніки, що лежить в основі матеріального способу виробництва, поява нових технологій, ускладнення, диверсифікованість соціальних ролей, тобто, високий темп морального старіння знань і техніки зробили неможливим обмеження освіти певним, заздалегідь визначеним віком чи терміном, а тим більше рівнем. Це одна із суттєвих сучасних ознак неперервної освіти.

Справді, щоб людина могла повноцінно функціонувати в сучасному суспільстві, яке надзвичайно швидко ускладнюється, вона повинна постійно поповнювати і поглиблювати свої знання, розширювати кругозір і брати участь у





справах суспільства, цілеспрямовано й активно займатися самовихованням. Тому необхідно дати можливість усім членам суспільства (незалежно від віку, статі, соціального походження, становища інших факторів) у будь-який зручний для них час і в зручній формі підвищувати свій освітньо-кваліфікаційний і культурний рівень. Для цього повинні бути задіяні всі наявні освітньо-виховні джерела і ресурси суспільства. Це не тільки збільшить масштаби освіти, але й додасть їй нової якості.

*Перспективи подальших розвідок.* У результаті здійсненого дослідження вважаємо за необхідне зазначити важливість і перспективність подальших розвідок у сфері залучення усіх наявних освітньо-виховних джерел і ресурсів суспільства для сприяння підвищення освітньо-кваліфікаційного та культурного рівня його членів.

### Література

1. Плутарх. Алкивиад. Избранное жизнеописание : в 2 т. Т. 1 / Пер. с древнегреч. ; сост., вступ. ст., примеч. М. Тонашевской. – М. : Правда, 1986. – 697 с.
2. Гессен С. Й. Основы педагогики. Введение в прикладную педагогику / С. Й. Гессен ; отв. ред. и сост. В. П. Алексеев. – М., 1985. – 263 с.
3. Ничкало Н. Г. Проблеми формування сучасного виробничого персоналу в Україні: стратегія і перспективи наукових пошуків / Н. Г. Ничкало // Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПНУ. – Ч. 2. – Х. : “ОВС”, 2002. – 416 с.
4. Всемирная энциклопедия: Философия / Гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АС ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
5. Гегель Г. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. Гегель – М. : Просвещение, 1968. – 30 с.
6. Константинов Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медянский, М. Ф. Шабаева. – М., 1982. – 337 с.
7. Пригепій Е. М. Філософія : посіб. для студ. ВНЗ / Е. М. Пригепій, А. Н. Чорний, В. Д. Гвоздецький, Л. А. Чекаль – К. : Академія, 2001. – 576 с.
8. Альтернативы университетам / ОБСЕ ; пер. с фр. – Париж, 1991. – 239 с.
9. The European Employment Strategy. – Luxemburg, 1997. – Р. 92.
10. Профессиональное образование в XXI веке : материалы II междунар. конгр. по техн. и проф. образованию / авт.-сост. О. Н. Олейникова. – М. : ЦИСН, 2000. – 84 с.
11. Атутов П. Р., Поляков В. А. Формировать у молодежи трудовой образ жизни / П. Р. Атутов [и др.] // Сов. педагогика. – 1989. – № 3. – С. 3–10.
12. Зязюн І. А. Філософія, освітні стратегії і якість національної освіти / І. А. Зязюн // Педагогічна практика та філософія освіти : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (25–26 листоп. 1997 р.). – Полтава : ПОІПОПІ, 1997. – С. 3–5.



УДК: 37.013.83

**RYSZARD BERA**

м. Люблін, Польща

**LIFELONG LEARNING –  
THE NECESSITY OF TODAY**

**НАВЧАННЯ УПРОДОВЖ ЖИТТЯ –  
НЕОБХІДНІСТЬ СЬОГОДЕННЯ**

*Здійснено науково-педагогічний аналіз проблеми навчання упродовж життя. Висвітлено новий підхід до такого навчання, який передбачає критичний і ґрунтовний вибір форм навчання і методів викладання. Особливу увагу звернено на такі характеристики форм навчання упродовж життя, як привабливість, точність, надійність та об'єктивність. Наголошено на важливості оцінювання освітніх послуг та постійного моніторингу діяльності педагога. Описано суть сучасної стратегії навчання упродовж життя. Окреслено пріоритети програми навчання упродовж життя, висвітлено певні аспекти її реалізації у Польщі.*

**Ключові слова:** навчання упродовж життя, форми навчання, методи викладання, оцінювання, моніторинг, Польща.

*Выполнен научно-педагогический анализ проблемы обучения на протяжении жизни. Представлен новый подход к такому обучению, который предусматривает критический и основательный выбор форм обучения и методов преподавания. Особенное внимание уделено таким характеристикам форм обучения на протяжении жизни, как привлекательность, точность, надежность и объективность. Подчеркнута важность оценивания образовательных услуг и постоянного мониторинга деятельности педагога. Описана сущность современной стратегии обучения на протяжении жизни. Определены приоритеты программы обучения на протяжении жизни, раскрыты некоторые аспекты ее реализации в Польше.*

**Ключевые слова:** обучение на протяжении жизни, формы обучения, методы преподавания, оценивание, мониторинг, Польша.

*The profound analysis of lifelong education problem has been carried out. A new approach to such learning, which presupposes critical and substantial choice of education forms and teaching methods, has been highlighted. Special attention has been paid to such characteristics of lifelong education as attractiveness, accuracy, reliability, objectivity. The importance of education offer evaluation and continuous*



*monitoring of a teacher's activities has been stressed. The essence of the modern strategy of lifelong education has been described. Priorities of lifelong education program have been outlined; some aspects of its fulfillment in Poland have been highlighted.*

**Key words:** lifelong education, education forms, teaching methods, evaluation, monitoring, Poland.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Education, as defined by Z. Kwieciński [1], means influence on individuals and groups that encourages their development and the use of skills to maximize conscious and creative belonging to social and national, as well as cultural and global communities. This influence also facilitates one's self-realization, establishment of unique and lasting identity and autonomy, formation of one's self through "beyond personal" tasks and engagement in "long-term tasks" [18, p. 13–14]. The concept of education covers instruction, personality formation and self-development.

Lifelong education encompasses all activities in the field of learning performed throughout one's life and it aims to master and develop knowledge and competences oriented towards individual, civic, social and/or professional goals [23]. Continuity understood in this way ... is the everyday experience combined with periods of intensive studies and it requires repeating and mimicking different behaviors. What is more, it leads to personal and creative development, combines out-of-school with in-school learning, and development of talents with acquisition of new competences. Education, unrestricted by time or space becomes a dimension of life [21, p. 888].

*Формулювання мети статті.* In this article our main task is to analyze and generalize all available scientific and pedagogical literature concerning the problem of lifelong education, characterize new approaches to lifelong learning and to formulate our own view on the issue.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* T. W. Nowacki, an acclaimed Polish educator, believes that lifelong education is built on a premise of lifelong learning and continuous personality development, hence it can be referred to as "continuous education". This notion influences contemporary educational system that should grant everyone the possibility to extend their knowledge throughout their lives. It also characterizes a modern adult who has to face new challenges connected with technological and organizational advances and transformations in social life, and who is expected to develop their personality even in the final stages of life. According to the author, continuous education should:

- provide possibilities to continue and complete education after graduation from the current school;
- grant everyone, regardless of age, the possibility to complete, renew, and develop their knowledge and skills, and to adapt them to new circumstances;



- help all citizens, regardless of their position and responsibilities, understand social problems on national and global scale;
- provide conditions for permanent and multifaceted development of one's personality [20, p. 110].

It can be established that lifelong education comprises development of both individual and social qualities in all forms and contexts. It can be divided into formal system, namely schools, vocational training institutions, adult education and higher education, and informal education at home, work, or local community [11, p. 150]. Hence, it covers education understood as activities undertaken or initiated by one or more people whose aim is to introduce changes in knowledge, skills, and behaviors of individuals, groups and communities. The central figure in this type of education is the educator who stimulates and enhances learning. Another form constitutes learning focusing on people in whom such changes occur or are expected to occur [15, p. 22].

J. Pólturzycki, a renowned andragogist, stresses that lifelong learning integrates all forms of personal formation and educational activities, mitigates the differences between general and vocational education, and guarantees appropriate use of free time. He finds the division of lifelong learning into horizontal, vertical and inward still valid. These three dimensions were introduced by James R. Kidd in the 1960s.

Vertical education is to provide efficiency and availability of all levels of education, from kindergarten, through primary and secondary, to higher and postgraduate education. It should guarantee the participants' satisfaction with learning regardless of their age, profession, place of residency, or any factors hampering education.

Horizontal education aims to facilitate experiencing different fields of life, science, and culture. It is independent of vertical education and serves to remove artificial barriers between different areas of life and culture through activities of individuals and educational institutions.

Inward education is closely connected with the quality of education and it is expressed through motivation, self-education skills, intellectual interests, and life governed by the idea of continuous learning and free time devoted to culture [21, p. 69–70].

One of the most important elements of lifelong learning is adult education [17, p. 16]. It is built on the following premises: 1. The need of knowledge (why? what? how?). 2. Self-concept (autonomy, self-directing). 3. Prior experience (resources, mental models). 4. Readiness to learn (connected with life, developmental tasks). 5. Orientation to learning (focus on problem or context). 6. Motivation (autotelic, personal benefits) [15, p. 14].

The idea of lifelong education has been present in the works of distinguished humanists and educators for a long time, yet it has recently grown in importance. Investment in people turns out to be much more profitable than investment in real capital. The research shows that there exists an important relation between human capital and economic growth. There is a cause and effect relationship between investments in education measured by its duration and quality, and the pace of social



and economic growth, and personal and professional satisfaction of individuals [13, p. 276; 9]. Human capital is understood as "a stock of competences, knowledge, health and vital force in an individual and society...that determines the ability to perform labor, adapt to changes and suggest new solutions" [19, p. 266]. It is believed that professional competence defined by knowledge, skills, attitudes and qualifications of the employees is not the most valuable asset. Competitiveness of a given company does not depend on goods, but rather on the quality and quantity of human capital [13, p. 276].

The notion of human capital has entered the scientific and everyday language thanks to different programs and research conducted by the European Union. The programs are addressed to municipalities, counties, bigger local communities and different social entities.

A modern European society has now moved to a new new stage of development in which the economic growth is based on knowledge, especially on information processing, potential of knowledge and science that is governed by the need for continuous adult education [3; 8; 10; 12].

Human capital is increased mainly through education. It is also the main factor contributing to the economic growth. The importance of education cannot be, however, reduced to its economic functions, as it also has autotelic value. Its positive effects include, among others, strengthening social unity and supporting development of democracy.

The economy based on knowledge performs three main functions: discovering knowledge (research), sharing knowledge (education) and using knowledge (innovation).

According to J. Bengtsson [6], routine tasks that do not require qualification are being replaced by those demanding higher level of competency, especially team work, manners, responsibility for oneself and others, independence and ability to deal with unexpected situations [27]. Hence, changes in the work environment are triggered by the intellectualization of work. One can also observe integration of tasks in different occupations and reduction in the number of professions [16]. The classification of occupations undergoes constant changes: some professions disappear, other, especially those connected with the developing areas of knowledge like IT, biotechnology, environmental protection, or genetic engineering, appear [5; 25, p. 15]. Also work systems undergo some changes. Taylorism and fordism, the so-called low trust systems characterized by little autonomy and control over the performance, treating money as the only incentive, very narrow specialization that were to ensure discipline and high production standards, are being replaced by alternative solutions. These include implementation of team work in order to provide effective work incentive, and task-based system to improve efficiency, lower the costs and optimize the production [12; 26, p. 25–28]. According to U. Jeruszka [13], job market segmentation splits it up into better and worse market. The differences are visible not only in the types of work, but also in remuneration. Better job market welcomes higher qualifications (both in creative and reconstructive jobs); worse one seeks employees with lower competence. The proportion of employees with higher education to those with lower education now



came to 70–80 % to 20 %. J. Kargul emphasizes the fact that contemporary job market is driven by contradictions: company crisis, new competitors, necessity to delegate tasks, threat of unemployment, tendency to hire people on short-term contracts, new technologies, or the need for re-qualification. There exist also pathologies like workaholism, burnout, or interpersonal communication disorders [14, p. 38–39].

The factors that condition success on the job market include not only completed education, but also, more importantly, the ability to learn, acquire new skills, and to shape creativity, innovation and enterprise [25, p. 7]. According to J. Bengtsson [6, p. 34], competences enable people to change their professions, understand technology, provide basis for intercultural competence required in an international work environment [7; 16, p. 29]. The employers are no longer interested in employees with very narrow specializations, but they look for talented people who can learn through work. In the past, education and professional qualifications were the basic criteria for employment, claims A. Giddens. Nowadays, most employers seek people who adapt easily and learn quickly. Therefore, according to this sociologist, the ability to use a given software may turn out to be less useful than the ability to adopt new ideas. Specialization is still an asset, yet if an employee cannot use their skills in a creative and innovative way, they will not be desired in a dynamic and innovative workplace. It should be emphasized that versatile qualifications require different forms of training. Professional training is an important way to learn new skills and to improve the chances of promotion [12, p. 407–408].

The analysis of lifelong education against social transformation cannot neglect the fact that society of today is focused on consumerism. It should also consider all its negative aspects [4]. In a consumer society, one is in the forefront not because one displays special features of character, knowledge, or exceptional achievements. People are important because of their possessions or success that defines their market value and demand. To have is more important than to be. People become commodities and care about the attractiveness of the goods they become. They constantly promote and sell themselves (marketing becomes very important in all professions). People try everything to attract voters, fans, and employers. Such behavior is encouraged by different educational programs, for instance: how to find an attractive job, how to make professional training more appealing, how to successfully present oneself to a client. Companies oftentimes treat employees like commodities that wear out and need to be replaced with new ones. There is no time for adaptation, integration, or trainings for new employees (they are perceived as losses incurred by a company). Companies want to employ people fully prepared to perform their duties, people who bring profits. Another issue is the process of privatization of responsibility, that is shifting the responsibility for one's own life and development onto individuals. The employer oftentimes makes employees work in unfavorable conditions. As far as goods and people are concerned, consumer culture promotes novelty and transience over stability [24, p. 51–52].



The above mentioned conditions define a space for educational activity in the European Space for Education. Education is based on four pillars:

- learning to know – sharing general knowledge and creating the need for lifelong education
- learning to do – developing competence in dealing with untypical situations and working in a team
- learning to live together – developing empathy for others, understanding their history, traditions, and values
- learning to be – appreciating all gifts: memory, logical thinking, imagination, manual skills, sense of esthetics, or communication skills [8].

The so-called White Paper states that gaining new knowledge, recognizing and verifying qualifications, educational mobility, connecting schools with workplaces through apprenticeships, practices and trainings, are essential for implementing ideas of the learning society.

The research emphasizes the role of out-of-school educational centers in the process of continuous education. It also stresses the necessity to accept the fact that professional career may require changing place of residence and professional contexts [1; 2; 22; 25]. Hence, lifelong learning is connected mostly with the quality of work, keeping the current position or finding a new one. U. Jeruszka notices that learning is inspired by educational and professional aspirations, ambitions, need for achievement, recognition, honors, promotion, seeking prestige or better wages, as well as by pragmatism and evaluating education through its usefulness for a given individual [13, p. 135].

According to S. M. Kwiatkowski [17, p. 6], the idea of lifelong learning has been given a definite shape in 2000 when the European Commission issued the *Memorandum on Lifelong Learning*. This document enumerates the following aims of lifelong learning: locating and forming basic non-professional skills (new basic skills for all); more investment in human resources; innovation in teaching and learning; valuing learning; rethinking guidance and counseling; bringing learning closer to home.

The essential feature of the new approach to education is the revival of the idea that education does not only mean sharing the knowledge, but also applying theory to practice, searching for information, and forming proper social and professional behaviors. Lifelong learning enables adaptation to changes in technology and civilization, including surviving on the job market.

J. Półturzycki believes, therefore, that lifelong learning is an important strategy for Europe. It leads to creation of the learning society that will become progressive and be able to make Europe independent from economic and socio-political powers of the world. It will define Europe's position in the world [22, p. 73]. The growing demand for intellectual and decreasing need for physical work will change forms and structures of employment in the area of services. It will trigger international job migration and rise in unemployment.



The above mentioned premises impose certain tasks on our country. According to S. M. Kwiatkowski [17, p. 17], *Memorandum* provided a basis for defining priorities in Polish lifelong learning:

- focus on the role and importance of lifelong learning;
- increased access to lifelong learning;
- high quality of lifelong learning, development of cooperation, partnership between state and local institutions, scientific associations, and social organizations;
- introduction of a balanced employment system that encourages individual training;
- preparation of an Internet database providing information on learning and training opportunities and the situation on job market.

*Висновки результатів дослідження.* The new approach to lifelong learning is characterized by criticism and selectivity in regard to previous forms of education, teaching methods, especially in terms of their attractiveness, accuracy, reliability and objectivity. It requires evaluation of the educational offer, teaching methods, as well as constant monitoring of one's own activities. Nowadays, lifelong education strategy aims to create a learning society with equal opportunities for all and with no limitations and exclusions. Continuous education understood in such way is not a distant idea, but a systematically introduced reality. May such education become multidimensional, and facilitate learning for knowledge, activities and skills. May it also help to find the meaning of life and feel empathy for others.

*Перспективи подальших розвідок.* Taking into consideration the role of modern multicultural approach to education, it is rather up to date and urgent to consider the issue of lifelong education in this respect.

### References

1. Aleksander T. Edukacja ustawiczna/permanentna / T. Aleksander // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. – Vol. 1. – Warszawa, 2003. – 123 s.
2. Aleksander T. Andragogika / T. Aleksander – Radom, 2009. – 201 s.
3. Aleksander T. Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego / T. Aleksander ed. // Materiały z I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego. – Kraków, 23–24 czerwca 2009 r. – Warszawa : Radom, 2010. – 341 s.
4. Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika? / Z. Bauman. – Warszawa, 2000. – 98 s.
5. Bednarczyk H. Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca / H. Bednarczyk, I. Woźniak, S. Kwiatkowski. – Warszawa, 2007. – 278 s.
6. Bengtsson J. Rynki pracy przyszłości, wyzwania dla polityki edukacyjnej / J. Bengtsson // Nauka i Szkolnictwo Wyższe. – 7, 1996. – S. 34.
7. Bogaj A. Szkoła a rynek pracy / A. Bogaj, S. Kwiatkowski eds. – Warszawa, 2006. – 192 s.
8. Delors J. Edukacja – jest w niej ukryty skarb / J. Delors ed. – Warszawa, 1998. – 274 s.





9. Denek K. Ewaluacja osiągnięć uczniów w procesie wychowania fizycznego / K. Denek, D. Hyżak, R. Bartoszewicz, T. Koszczyc, A. Nowak // *Kontrola i ocena w wychowaniu fizycznym* – Wrocław, 2003. – 209 s.
10. Denek K. Wartości podstawą określania celów edukacji we współczesnej szkole / K. Denek, B. Baraniak // *Wartości w pedagogice pracy*. – Warszawa : Radom, 2008. – 207 s.
11. Gerlach A. Ustawiczne kształcenie się w kontakcie społeczeństwa wiedzy / A. Gerlach, Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz // *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*. – Włocławek, 2007. – S. 150.
12. Giddens A. Socjologia / A. Giddens. – Warszawa, 2004. – S. 407–408.
13. Jeruszka U. O permanentnym rozwoju kwalifikacji zawodowych człowieka w Polsce / U. O. Jeruszka // *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, ed. S.M. Kwiatkowski. – Warszawa : Radom, 2008. – S. 135–276.
14. Kargul J. O stereotypach i mitach we współczesnej polskiej andragogice / J. Kargul, T. Aleksander // *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*. – Vol. 1. – Warszawa : Radom, 2010. – S. 38–39.
15. Knowles M. S. Edukacja dorosłych / M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson. – Warszawa, 2009. – S. 14–22.
16. Kwiatkowski S. M. Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki / S. M. Kwiatkowski. – Warszawa, 2001. – 206 s.
17. Kwiatkowski S. M. Popyt na pracę w warunkach kryzysu gospodarczego / S. M. Kwiatkowski // *Szkoła, zawód, praca 1*. – Bydgoszcz, 2010. – S. 6–29.
18. Kwieciński Z. Socjopatologia edukacji / Z. Kwieciński. – Olecko, 1995. – S. 13–14.
19. Nowa Encyklopedia Powszechna. – Warszawa, 1997. – S. 266.
20. Nowacki T. W. Leksykon pedagogiki pracy / T. W. Nowacki. – Warszawa : Radom, 2004. – S. 110.
21. Półturzycki J. Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia / J. Półturzycki. – Płock, 2003. – 190 s.
22. Półturzycki J. Nadzieje i rozdroża edukacji ustawicznej / J. Półturzycki // *Możliwości i ograniczenia kształcenia ustawicznego*. – Monograph, 2008. – S. 73.
23. Radosławska J. Sondaż opinii pracowników jako instrument wspomagający zarządzanie personelem w przedsiębiorstwie / J. Radosławska // *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi* 3–4. – 2005. – S. 17–23.
24. Skibińska E. Cele edukacji dorosłych w kontekście społeczeństwa konsumentów / E. Skibińska, T. Aleksander // *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*. – Vol. 1. – Warszawa : Radom, 2010. – S. 51–52.
25. Skórska A. Młodzież na rynku pracy w Polsce i Unii Europejskiej / A. Skórska. – Poznań, 2004. – S. 7–15.
26. Szaban J. M. Zachowania organizacyjne. Aspekt międzykulturowy / J. M. Szaban. – Toruń, 2007. – S. 25–28.
27. Wołk Z. Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa / Z. Wołk. – Warszawa : Radom, 2009. – 263 s.



УДК: 378.1(470+571)

**ВІТАЛІЙ ТРЕТЬКО**

м. Хмельницький, Україна

### **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ**

#### **MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MULTILEVEL EDUCATION IN RUSSIA**

*Розкрито теоретичні аспекти і сучасні тенденції розвитку ступеневої професійної освіти Російської Федерації. Особливу увагу приділено концепції реформування вищої освіти, проблемам підготовки магістрів у ВНЗ Росії, пріоритетним завданням, перегляду змісту і структури професійної підготовки відповідно до сучасних потреб. Охарактеризовано нові форми навчання в сфері вищої освіти, такі як бізнес-школи, корпоративні університети, тренінгові системи. Обґрунтовано необхідність консолідації зусиль академічної і педагогічної спільноти, держави і бізнесу для подальшого розвитку вищої освіти в Росії.*

**Ключові слова:** система вищої освіти, ступенева освіта, підготовка магістрів, концепції реформування, зміст і структура професійної підготовки.

*Раскрыты теоретические аспекты и современные тенденции развития многоуровневого профессионального образования Российской Федерации. Особенное внимание уделено концепции реформирования высшего образования, проблемам подготовки магистров в ВУЗах России, приоритетным заданиям, пересмотру содержания и структуры профессиональной подготовки соответственно современным требованиям. Охарактеризованы новые формы обучения в области высшего образования, такие как бизнес-школы, корпоративные университеты, тренинговые системы. Обоснована необходимость консолидации усилий академического и педагогического сообщества, государства и бизнеса для последующего развития высшего образования России.*

**Ключевые слова:** система высшего образования, многоуровневое образование, подготовка магистров, концепции реформирования, содержание и структура профессиональной подготовки.

*Theoretical aspects and modern trends of multilevel professional education development in Russia have been highlighted. Special attention has been paid to the concept of higher education reforming, problems of masters' training at higher educational establishments in Russia, priority tasks, reconsideration of contents and structure of professional training in accordance with modern demands. New forms of*



*learning in the field of higher education, such as business-schools, corporative universities, training systems have been characterized. The necessity of consolidating academic and pedagogical communities, state and business for further development of higher education in Russia has been substantiated.*

**Key words:** higher education system, multilevel education, masters' training, reformation concept, contents and structure of professional training.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Світові інтеграційні процеси, реагування системи вищої освіти на розвиток наукомістких технологій в усіх галузях виробництва, нестабільна ситуація у сфері зайнятості населення, зростаюча конкуренція і рівень вимог працедавців зумовили реформування змісту і структури вищої освіти Російської Федерації практично в усіх її сферах.

За концепцією модернізації російської професійної освіти основна її мета полягає в забезпеченні різнорівневої і багатопрофільної підготовки кваліфікованих фахівців, конкурентоздатних на ринку праці, компетентних, відповідальних, таких, що вільно володіють своєю професією та орієнтуються в суміжних галузях діяльності, здатних до постійного професійного зростання та самореалізації.

Концептуальні положення та тенденції розвитку сучасної ступеневої освіти у Російській Федерації базуються на положеннях Конституції Російської Федерації (2007), Федерального закону «Про вищу і після вузівську професійну освіту» (1996), обґрунтовуються в Постанові Уряду Російської Федерації «Про федеральну цільову програму розвитку освіти на 2011–2015 роки» (2011), федеральних державних освітніх стандартах (ФДОС), нормативних документах МОН Російської Федерації (РФ).

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Розвиток сучасної професійної ступеневої освіти в Російській Федерації досліджували російські та зарубіжні науковці, а саме: М. Костікова, В. Кузнецова, Л. Казарін, П. Одінцов, В. Ямпольський та інші. В працях В. Береки, Г. Бордовського, В. Козлова, В. Сенашенко велика увага приділяється питанням розробки концептуальних засад підготовки магістрів у ВНЗ Росії. Аналіз робіт В. Болотова, В. Козирєва, Н. Комісарової, Н. Ничкало, С. Гончаренко дозволив виділити основні концепції, на яких базується реформування вищої освіти. Виходячи з досліджень В. Балашова, Г. Лагунова, Ю. Старостіна, Ю. Фролова, Ю. Шленова можна зробити висновок, що концептуальна основа професійної підготовки базується на неперервності і наступності стадій освітнього процесу та освітньо-професійних програм.

*Формулювання мети статті.* Незважаючи на отримані науковцями результати досліджень, які мають незаперечну теоретичну і практичну цінність, деякі питання сучасних тенденцій розвитку ступеневої освіти в РФ вимагають систематизації і узагальнення, що визначило мету статті.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Відповідно до Концепції довгострокового соціально-економічного розвитку Російської Федерації стратегічною



метою державної політики в галузі освіти є підвищення доступу до якісної освіти, що відповідає вимогам інноваційного розвитку економіки, сучасним потребам суспільства і кожного громадянина [7, с. 11].

Реалізація цієї мети припускає вирішення таких пріоритетних завдань:

- забезпечення інноваційного характеру базової освіти;
- модернізація інститутів системи вищої освіти як інструментів соціального розвитку;
- створення сучасної системи неперервної освіти, підготовки і перепідготовки фахівців;
- формування механізмів оцінки якості і затребуваності освітніх послуг за участю споживачів;
- участь в міжнародних порівняльних дослідженнях.

У системі вищої освіти Російської Федерації розпочато значні зміни, спрямовані на забезпечення її відповідності як вимогам інноваційної економіки, так і запитам суспільства. При цьому пріоритетними напрямками в цій сфері є приведення змісту і структури професійної підготовки фахівців відповідно до сучасних потреб ринку праці. Водночас зауважимо, що рівень розвитку російської системи вищої освіти досі не відповідає вимогам інноваційного соціально-орієнтованого розвитку країни.

Система ступеневої освіти Російської Федерації має свою історію становлення і розвитку, що нараховує більше двох століть. Використання порівняльно-історичного і соціокультурного підходів дозволило виділити основні етапи становлення і розвитку системи багаторівневої освіти в Росії, і показати її своєрідність.

Система вищої освіти Росії бере початок у XVIII ст., про що свідчить створення у Петербурзі освітньої установи – Академії наук, та згодом академічного університету. Другу половину XVIII ст. можна охарактеризувати стрімким розвитком науки, поживанням інтересу до неї, що сприяло розвитку ідеї створення Московського університету, наділеного правом присудження вчених ступенів. Накопичений в XVIII ст. Академією Наук і Московським університетом досвід присвоєння діячам науки і вищої освіти вчених ступенів, був врахований у створенні на початку XIX ст. системи наукової атестації фахівців.

Цікавим фактом є введення вченого ступеня магістра імператорським указом 1803 року, що дозволяв особам, що отримали цей ступінь здійснювати управління кафедрою. 1819 року затверджено положення, що регламентує порядок складання іспитів, захисту дисертацій і присудження вчених ступенів. Університетським статутом 1884 року вчений ступінь кандидата наук був скасований (з того часу в Росії присуджувалися тільки два вчені ступені – магістр і доктор наук). Після 1917 року з різних об'єктивних і суб'єктивних причин підготовка магістрів не здійснювалась. Трансформаційні процеси в країні, що



активізувалися з середини 80-х років XX ст. торкнулися практично усіх сторін громадського життя, а відтак актуалізували ступінь магістра. Відповідно до постанови Міністерства науки, вищої школи і технічної політики РФ (1993) [4, с. 8] разом з підготовкою дипломованих фахівців в РФ розпочато підготовку бакалаврів і магістрів. Нова структура вищої освіти мала за мету розширити можливості ВНЗ у забезпеченні різноманітних культурно-освітніх запитів особистості, підвищенні наукової і професійної підготовки фахівців з урахуванням потреб економіки і ринку праці.

На початку 90-х років серед ВНЗ РФ почала активно обговорюватися концепція структурно-змістовної реформи вищої освіти, яка передбачала, з одного боку, виокремлення як самостійного завдання отримання студентами фундаментальної освіти в досить широкій галузі знань у поєднанні з базовими знаннями з інших наукових галузей і елементами початкової професіоналізації, а з іншого – розвиток на цій основі системи поглибленої спеціалізованої підготовки фахівців для науково-дослідної і педагогічної діяльності на базі існуючих науково-педагогічних шкіл. Вирішення першого завдання є головною функцією програм підготовки бакалаврів, а другого – основною метою спеціалізованої магістерської підготовки. З огляду на таку ситуацію, постало питання про існування бакалаврату і магістратури як двох складових єдиної дворівневої системи підготовки фахівців [2, с. 17].

Ключовим кроком у усвідомленні важливості переходу Росії на дворівневу систему вищої освіти було рішення про приєднання Росії до Болонського процесу, що зобов'язувало її до 2010 року втілити в життя основні цілі і принципи європейської освітньої спільноти [1, с. 134].

Спочатку в РФ магістерські програми сприймалися виключно як науково-дослідні, які готують слухачів до викладацької або наукової кар'єри. Це істотно обмежувало сферу використання таких програм і знижувало рівень їх затребуваності. Водночас, за своєю суттю такий підхід не був раціональним, оскільки висококваліфіковані фахівці з магістерським рівнем освіти потрібні не лише у ВНЗ в якості викладачів або в дослідницьких організаціях, але й в бізнесі, компаніях і організаціях різних сфер діяльності і форм власності.

Розглянемо детальніше сучасні тенденції розвитку системи ступеневої освіти в Російській Федерації. Сьогодні накопичений великий досвід реалізації цієї системи в практиці роботи ВНЗ РФ, розроблені основні нормативні документи, визначені вимоги до випускника на кожному освітньому рівні, підготовлені освітньо-професійні програми. Ця система орієнтована на реалізацію програм підготовки фахівців до певного виду діяльності, що відрізняються рівнем кваліфікації кожного ступеня системи залежно від обраного типу навчального закладу [4, с. 8].

Основним положенням концептуального розвитку ступеневої освіти, є максимальне використання індивідуальних можливостей особистості, підвищення



якості навчання через розвиток індивідуальних стилів навчальної діяльності студентів і надання рівних можливостей для цього розвитку. Реалізація цієї ідеї на практиці здійснюється шляхом побудови досить гнучкої і розгалуженої структури освіти, розмежування наукового рівня і професійної освіти, використання нових технологій в навчанні та концепції неперервної освіти [7, с. 11].

Система освіти відповідає вимогам ринкової економіки, дозволяючи гнучко реагувати на характер і обсяги підготовки фахівців, враховувати зміни на ринку праці, запити держави. Переваги цієї системи виявляються в контексті якісної підготовки студентів до науково-дослідної діяльності та формуванні їх професійної компетентності. Згідно з Державним освітнім стандартом вищої професійної освіти науково-дослідницька робота студентів входить до окремого блоку спеціалізованої підготовки.

У цілому ступенева система освіти в Російській Федерації є сукупністю послідовних освітньо-професійних програм базового рівня і спеціалізованої підготовки.

Програма підготовки бакалавра передбачає гуманітарний і загальнонауковий цикл, цикл професійної підготовки. Основне призначення програм цього ступеня полягає у формуванні загальноосвітньої культури особистості, професійних цінностей, необхідних для подальшого самовизначення. На рівні бакалаврату забезпечується формування системи базових і ключових компетенцій, основним засобом формування яких є модель навчально-дослідницької діяльності, що відповідає рівню освіти бакалаврів.

Згідно з Державним освітнім стандартом вищої професійної освіти, серед вимог кваліфікаційної характеристики за різними напрямками, вказано, що студент бакалаврату підготовлений для роботи в установах різного типу за різними видами діяльності. Структура освітньо-професійної програми підготовки бакалавра за різними напрямками освіти містить такі цикли дисциплін: гуманітарні і соціально-економічні дисципліни; математичні і природничо-наукові дисципліни; загально-професійні дисципліни; дисципліни профільної підготовки; факультативні дисципліни [5, с. 85]. Кожен з вказаних циклів має завершений перелік дисциплін із структурно-логічною схемою викладання і обсягом навчального навантаження. Освітня складова значно переважає, втім це не суперечить концепції ступеневої освіти.

Навчання студентів на другому рівні вищої освіти – магістратурі, орієнтоване на підготовку висококваліфікованих конкурентоздатних фахівців нової генерації, за індивідуальними траєкторіями навчання, здатних до самостійної дослідницької діяльності в різних галузях науки. Відмінною рисою магістратури є те, що освітня, наукова і професійна підготовка здійснюється одночасно. Формування спеціальних компетенцій в умовах магістратури забезпечується навчально-дослідницькою діяльністю пошукового науково-проектного характеру. Структура і функції науково-дослідницької діяльності визначаються цілями



підготовки студентів ВНЗ за цим рівнем. Вони полягають в поглибленні і розвитку професійних теоретичних знань, їх застосуванні на практиці; розвитку навичок проведення самостійних наукових досліджень; залученні найбільш здібних студентів до розв'язання актуальних проблем освіти; можливостях обґрунтованого вибору наукового напрямку, де б найяскравіше могли реалізовуватися їх творчі здібності; підготовці резерву учених, дослідників і професіоналів.

Як вже зазначалося, спеціалізована підготовка студентів припускає оволодіння освітньо-професійною програмою другого рівня. Реалізація цієї програми здійснюється в магістратурі. Концептуальна основа магістерської підготовки базується на неперервності і наступності ступенів освітнього процесу і освітньо-професійних програм.

Розвиток магістратури, як і усієї багаторівневої системи вищої освіти, орієнтований на підвищення якості освіти через оновлення його змісту, форм і методів організації. Відповідно до положень Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти цільове призначення магістратури полягає в підготовці фахівців, що легко адаптуються як в теоретичній, так і в практичній діяльності, здатні раціонально і ефективно використати свій науковий потенціал. Іншими словами, призначення магістратури як освітнього інституту, полягає в створенні умов і наданні можливостей для становлення і розвитку особистості студента-дослідника [6, с. 12].

Виходячи з концептуальних засад розвитку магістратури, її пріоритетні завдання полягають у створенні умов для формування і розвитку у студентів-магістрантів, а саме:

- навчально-дослідницької компетентності;
- індивідуального стилю навчальної діяльності;
- знань і наукового мислення;
- особистісних творчих якостей;
- професійних якостей наукових і педагогічних працівників;
- здібностей до самостійних теоретичних і практичних суджень і висновків;

Це у свою чергу визначається:

- забезпеченням освоєння теорії і практики наукової діяльності на основі інформації про реальну ситуацію в галузях, що вивчаються;
- підтримкою науково-творчої самостійності студентів;
- підвищенням результативності науково-дослідних робіт студентів, їх участю в освітніх і наукових заходах.

Цілі і завдання магістратури визначають зміст спеціалізованої підготовки студентів ВНЗ, освітньо-професійна програма якої містить два блоки: освітній і науково-дослідницький. Освітній блок представлений дисциплінами напряму і спеціальними дисциплінами, зміст яких визначається вимогами спеціалізації магістра. Науково-дослідницький – передбачає підготовку фахівців у науковій галузі, яку він самостійно вибирає. Вивчення та аналіз вимог до обов'язкового



мінімуму змісту спеціалізованої підготовки дозволяє констатувати значне збільшення науково-дослідної складової. Саме на другому рівні вищої освіти здійснюється процес реалізації знань, отриманих на бакалавраті.

Отже, система ступеневої вищої освіти РФ охоплює два рівні, кожен з яких має свою специфіку. Закономірно виникають питання про взаємозв'язок і узгодженість програм, що реалізуються на першому і другому рівні, про використання методів, форм і засобів навчання, їх співвідношення і відповідність цільовим установкам, здатність розвивати індивідуальний стиль навчальної діяльності студентів.

Важливою тенденцією у сфері вищої освіти є активний розвиток нових форматів навчання, таких як бізнес-школи, корпоративні університети, тренінгові системи. У РФ формування цього сектора розпочалося порівняно недавно, але він активно розвивається і визначає суттєвий сегмент ринку освітніх послуг.

Водночас зауважимо, що у РФ перехід від індустріального до постіндустріального типу освіти здійснюється уповільнено порівняно з динамікою процесів, що відбуваються на відкритому ринку освітніх послуг. Аналіз тенденцій розвитку ступеневої освіти у РФ уможливив виявлення низки серйозних проблем, від вирішення яких залежить характер її подальшого розвитку. Перспективний розвиток цієї системи вимагає розробки нових теоретичних і методологічних підходів, оновлення нормативно-законодавчого супроводу, підвищення рівня кадрового забезпечення, цілеспрямованої фінансової підтримки, розробки гнучкого механізму соціального партнерства, творче об'єднання зусиль російської і світової педагогічної спільноти.

*Висновки результатів дослідження.* Вирішення завдання удосконалення системи ступеневої освіти, якості підготовки фахівців перебуває в тісному взаємозв'язку з розвитком фундаментальної і прикладної науки, має визначальне значення для майбутнього країни, вимагає консолідації зусиль академічної і педагогічної спільноти, держави і бізнесу.

Для визначення подальших кроків розвитку системи ступеневої освіти у Російській Федерації необхідно здійснити кардинальні зміни на всіх її рівнях: законодавчому, управлінському, концептуальному, організаційному, фінансовому, соціально-економічному, міжнародному. Не є виключенням шлях самостійного еволюціонування системи на основі реформування лише бюджетного фінансування; ринкового саморегулювання; імпортування найбільш передових зразків ВНЗ тощо.

*Перспективи подальших розвідок.* На наш погляд, найперспективнішим напрямом збереження глобальної конкурентоспроможності російської ступеневої освіти є розбудова системи нових національних університетів на базі старих ВНЗ країни, а у ряді випадків – створення нових освітніх майданчиків інноваційного типу.





### Література

1. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворт. – 2-е изд. доп. и перераб. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 674 с.
2. Концепция управления качеством образования / А. И. Севрук, М. П. Афанасьева, Г. В. Гутник и др. – Пермь, 1997. – 48 с.
3. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации // Официальные документы Министерства образования и науки Российской Федерации. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 34 с.
4. Постановление Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 10.08.93 № 42 «Об утверждении Положения о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации». – М., 1993. – С. 8.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» // Российская газета. Федеральный выпуск № 4504, 27 октяб. 2007 г. – С. 85.
6. Федеральный закон Российской Федерации от 1 декабря 2007г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» (с изменениями и дополнениями) // Российская газета. Федеральный выпуск № 4535, 5 декаб. 2007 г. – С. 12.
7. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы : утв. постановлением Правительства РФ от 7.02.2011 г., № 61. – С. 11.



УДК: 37.018.432(73)

**РУСЛАН ШАРАН**

м. Хмельницький, Україна

**ЕТАПИ РОЗВИТКУ  
ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У США**

**STAGES OF DISTANCE EDUCATION  
DEVELOPMENT IN THE USA**

*Досліджено і узагальнено етапи розвитку дистанційної освіти у США. Охарактеризовано чинники, що зумовили розвиток окремих педагогічних технологій на кожному етапі, визначено назву етапу за специфічними рисами для кожного з них у контексті розвитку неперервної освіти США із трансформацією американського суспільства у постіндустріальне, інформаційне. Простежено еволюцію терміна «distance education» та інших термінів, пов'язаних з дистанційною освітою, що характеризують особливості навчання, слухачів, навчальний заклад в історичному аспекті розвитку дистанційної освіти у США. Розглянуто зміну ролі університетів та появу їх нових типів завдяки впровадженню новітніх інформаційних технологій в освітню галузь США.*

**Ключові слова:** дистанційна освіта, дистанційні технології, «медіаосвіта», «кореспондентське навчання», «відкрите навчання», «он-лайн навчання», система освіти США.

*Исследованы и обобщены этапы развития дистанционного образования в США. Дана характеристика факторам, которые привели к развитию отдельных педагогических технологий на каждом этапе, определено название этапов в соответствии со специфическими чертами для каждого из них в контексте развития непрерывного образования США с трансформацией американского общества в постиндустриальное, информационное. Прослежена эволюция термина «distance education» и других терминов, связанных с дистанционным образованием, характеризующих особенности обучения, слушателей, учебное заведение в историческом аспекте развития дистанционного образования США. Рассмотрена смена роли университетов и появление их новых типов в результате внедрения новейших информационных технологий в образовательную отрасль США.*

**Ключевые слова:** дистанционное образование, дистанционные технологии, «медиаобразование», «корреспондентское образование», «открытое обучение», «он-лайн обучение», система образования США.



*The research and generalization of stages of distance education development in the USA has been carried out. There have been characterized the factors which resulted in the development of separate educational technologies during each period, the names of the periods have been defined according to the peculiar features of each period in the context of lifelong education development with the American society's transformation into a post-industrial, informational one. There has been traced the evolution of the term «distance education» and other terms related to it, which characterize peculiarities of study, students, academic institutions in the historic aspect of the development of distance education in the USA. There has been viewed the change of the roles of universities and emergence of their new types in the context of new information technologies introduction into educational field of USA.*

**Key words:** distance education, distance technologies, media education, correspondence study, open education, online education, system of US education.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Розвиток і удосконалення методів і засобів сучасних інформаційних технологій створюють реальні можливості побудови відкритої освітньої системи, що дозволяє кожному обрати свій шлях у навчанні, приводить до докорінної зміни технології одержання нового знання за допомогою більш ефективної організації пізнавальної діяльності студентів у ході навчального процесу шляхом його індивідуалізації й динамічної адаптації навчальних програм. У зв'язку з цим технології дистанційної освіти відіграють особливу роль в ефективному розвитку неперервної освіти, оскільки, по-перше, дозволяють подолати межі часу та місця і дати громадянам можливість одержати освіту незалежно від їхнього соціального статусу й матеріального становища; по-друге, інформаційні технології, які застосовуються в ДО, дозволяють розширити географію навчання і, отже, забезпечують збільшення кількості студентів без відриву від основної діяльності.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Для дослідження окремих аспектів неперервної освіти і відкритого навчання, організаційно-педагогічних засад дистанційної підготовки фахівців вивчалися наукові праці В. Бикова, Б. Вульфсона, О. Кареліної, І. Козубовської, В. Кухаренка, Н. Ничкало, О. Малярчук, П. Стефаненка, Н. Сиротенка та ін. Проблеми професійної підготовки фахівців за кордоном знайшли висвітлення у дослідженнях вітчизняних науковців з проблем порівняльної професійної педагогіки Н. Бідюк, Т. Десятова, В. Коваленко, Т. Кошманової, К. Корсака, Н. Пацевко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Н. Собчак, Б. Шуневича та ін.

В американському суспільстві, як і в інших країнах, відбуваються значні зрушення в різних сферах людської діяльності, у тому числі і в сфері освіти. Ці зміни, також і в інших сферах людського життя, є результатом виникнення й поширення новітніх інформаційних, комунікаційних і комп'ютерних технологій. Як і у всьому світі, дистанційна освіта (ДО), яка передбачає режим навчання із



застосуванням новітніх інформаційних технологій (НІТ), розглядається як освіта ХХІ ст.

*Формулювання мети статті.* Зважаючи на те, що Сполучені Штати Америки стали однією з перших країн, де накопичено значний досвід реалізації ідей дистанційного навчання в системі вищої освіти, який недостатньо досліджений у порівняльно-педагогічному аспекті у вітчизняній теорії та практиці, вважаємо за доцільне дослідити і узагальнити етапи розвитку дистанційної освіти у США для можливості творчого використання прогресивних ідей досвіду США у вітчизняній освітній практиці.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Для більшості країн світу постають питання інноваційного розвитку освіти в цілому, зокрема: розвиток системи неперервної освіти для забезпечення перманентної актуалізації знань та відповідності навичок працівників потребам працедавців; використання інформаційних та телекомунікаційних технологій у процесі навчання, що дозволяє зменшити вплив географічного фактора шляхом використання дистанційної освіти, підвищити рівень інформаційного забезпечення навчального процесу, що в результаті дає можливість збільшити обсяг надання освітніх послуг, зменшити вартість освіти, підвищити її ефективність. Так, у Сполучених Штатах за даними Національного центру освітньої статистики приблизно 100 млн людей мають потребу і бажання продовжити навчання, однак коледжі можуть надати лише 15 млн місць [14]. Водночас традиційні засоби отримання знань є досить дорогими, і їх вартість постійно зростає. У США витрати на державну освіту зросли на 38 % у 1970–1990-х роках, і на приватну – на 81 %. Економічна криза 2008–2009 рр. у США привела до ще більшого зростання попиту на освітні послуги завдяки пошуку фахівцями кращого працевлаштування чи професійного перепрофілювання. Тому найбільшого поширення дистанційна освіта одержала в рамках додаткової професійної освіти, і розвиток дистанційної освіти дав новий поштовх розвитку неперервної освіти в університетах США.

Розглянемо історію становлення ДО в США, яка нараховує понад 130 років і пройшла п'ять етапів у контексті пошуку нових напрямів розвитку під впливом економічних та демографічних чинників.

На першому, *заочно-кореспондентському етапі* (1870–1910 рр.) дистанційна освіта у «заочній» формі виникла у США в період, коли регулярно загальнодоступною системою зв'язку була пошта. Навіть назва цієї ранньої форми ДО «*correspondence study*» у перекладі звучить як «навчання за допомогою листування» і дослівно описує технологію навчання. Першими організаціями у 1873 році, що практикували цю форму навчання у США, були Шатоквіанська громада (організатор Дж. Вінсент), яка створила курси заочного навчання для всіх верств населення, і Спілка домашнього навчання (засновниця Хенна Тікнор), яка надала можливість навчатися американським жінкам. Одними з перших американських ВНЗ, що почали практикувати дистанційне навчання,



стали Вісконсінський (з 1891 року) та Чиказький (з 1892 року) університети [7, с. 58]. Поява перших кореспондентських програм у класичних університетах, як правило, супроводжувалася появою нової інституційної форми освіти – додаткової «*university extension*», що включала заочні курси, популярні лекції, практичні заняття, які організовувались університетом для осіб, які не були студентами. Такі очні заняття в позанавчальний час проводилися в університетських «кампусах» або в спеціальних літніх, недільних, вечірніх школах і класах. Таким чином, Чиказький університет та університет штату Вісконсін стали зразком сучасних бімодальних («*dual-model*») навчальних установ.

До цього періоду належить поява в освіті низки термінів, пов'язаних певним чином з ДО, які характеризують особливості навчання, слухачів, навчальний заклад, зокрема: «*home-study*» – навчання вдома; «*external student*» – студент екстернату, «*independent study*» – незалежне навчання, «*extension study*» – додаткове навчання.

Термін «*distant education*» (дистанційне навчання) відповідно до своєї функції вперше був використаний у каталозі заочних кореспондентських курсів університету штату Вісконсін 1892 року [9]. Тому 1892 рік можна вважати роком заснування ДО в США. Розглядаючи цей історичний етап розвитку дистанційного навчання, слід відзначити три важливі обставини: по-перше, розвиток кореспондентського/заочного навчання у цій історичній формі став можливим завдяки листуванню; по-друге, відбулися суттєві зміни в традиційних формах освіти, а саме: з'явилися нові університетські структури; спеціалізовані приватні школи; по-третє, змінився характер освітніх процесів, а також ролі суб'єктів освітнього процесу.

На другому, *техніко-фасилітованому етапі* (1910–1960 рр.), ідея дистанційної освіти продовжувала розвиватися, знаходячи нові форми свого втілення. У період 1910–1920 рр. підрозділами дистанційної освіти в американських ВНЗ стали впроваджуватися перші технічні засоби навчання: слайди, кінофільми і, звичайно, радіо, яке вважалося на той час найбільш перспективною технологією дистанційної освіти. Так, з 1914 до 1939 рр. американським урядом було надано право транслювати навчальні радіопрограми двомстам коледжам й університетам. Наприклад, відділенням дистанційної освіти університету Айова навесні 1925 року було оголошено п'ять радіокурсів з комерції, соціології, англійської мови, педагогіки й політології [3].

Епоха телебачення ознаменувала *третьою, медіаосвітній етап* (1960–1980 рр.) розвитку дистанційної освіти. У 70-ті роки XX ст. слухачам стали транслювати університетські телевізійні лекції з подальшими консультаціями у викладачів. На початку 80-х на допомогу ВНЗ прийшло кабельне телебачення. У число передових телекомпаній, що розробляли високоякісні навчальні телекурси, увійшли компанії *PBS, the Annerberg/CPB project, the PENNARAMA Network* та ін. У 1989 р. у США була створена система публічного телемовлення (*PBS TV*), яка являла



собою консорціум 1500 коледжів і телекомпаній. Компанія *PBS TV* пропонувала декілька навчальних програм, особливе місце серед яких займала програма навчання дорослих, що пропонувала курси в різних галузях науки, бізнесу, управління. Однак основним недоліком телебачення як засобу навчання було те, що воно не забезпечувало зворотного зв'язку. Різні телевізійні освітні проекти, що реалізовувалися в багатьох країнах світу, так і не змогли залучити такої кількості слухачів, завдяки яким освітнє телебачення стало б економічно вигіднішим за традиційне навчання.

Якщо брати за основу класифікацію етапів розвитку «медіаосвіти» у США російської дослідниці А. Новикової [1, с. 27], то третій етап розвитку дистанційної освіти в США, на нашу думку, має спільні ознаки з першим етапом розвитку «медіаосвіти» у США у 1960–1970-х рр. Характерними рисами початкового етапу розвитку «медіа освіти» у США, на думку А. Новикової, є: факультативність медіа освітнього руху; орієнтація на «кіноосвіту» (*«film education»*); орієнтація більшості американських педагогів на використання медійних засобів, а не на вивчення медійної культури, чи використання «медіатекстів» для ілюстрації колективних дискусій на актуальну соціальну тематику; орієнтація меншості педагогів на художню (естетичну) «медіаосвіту», вивчення мови медіа; трансформація «кіноосвіти» в «медіаосвіту» у зв'язку з бурхливим розвитком американського телебачення у 1970-ті роки; виникнення «руху критичного бачення» (для розвитку критичного мислення аудиторії щодо медіа), підтримка цього руху на державному рівні.

Незважаючи на те, що телебачення було доповнене новою формою передачі інформації за допомогою відеозаписів, йому бракувало функції динамічної взаємодії, яка є досить вагомою в освітньому процесі. Отже, навчальне телебачення може відгравати лише другорядну роль у навчанні, доповнюючи ДО, яка здійснюється за допомогою телекомунікаційної супутникової освітньої технології.

Четвертий, *науково-фундаментальний етап* (1985–1995 рр.) є вирішальним в історії розвитку дистанційної освіти у США. Завдяки таким ученим, як Ч. Ведемаєр, Б. Кінг, М. Мур, Г. Уїлмот, Б. Холмберг [8, с. 124] та іншим, збільшилась кількість наукових досліджень у сфері цього виду освіти, і на її основі сформувалась окрема галузь знань. З того часу ДО розглядається як самостійна наукова галузь, що має свою історію, філософію, теорію, предмет дослідження; а також як така, що вивчає проблеми мотивації пізнавальної діяльності дистанційних студентів, їхнє спілкування й взаємодію з навчальним персоналом, питання організації й управління дистанційним навчанням тощо. Крім того, американські дослідники Г. Уїлмот, Б. Холмберг [4] зробили висновок про те, що не можна протиставляти дистанційну й традиційну освіту, незважаючи на різні методи, які застосовуються в тому чи іншому виді освіти, адже сутність освітнього процесу в обидвох випадках залишається незмінною.



Серед американських дослідників у галузі дистанційної освіти існували різні підходи до визначення самого поняття «дистанційна освіта» на цьому етапі. Наприклад, Асоціація ДО США описувала дистанційну освіту як набуття знань й умінь за допомогою передачі інформації із застосуванням різних технологій і форм навчання на відстані [2, с. 45]. Відомий учений і засновник великого Центру ДО (штат Пенсільванія) М. Мур визначав дистанційну освіту як «спланований навчальний процес, у якому слухачі знаходяться в автономному режимі, віддалені від викладача в часі й просторі, для здійснення якого необхідні спеціальні технології розробки курсів, методів навчання й комунікації за допомогою ІКТ» [10]. В. Стайнер в одній з робіт розглядав дистанційну освіту як таку організацію навчального процесу, «за якої фізична присутність учня на місці роботи викладача не є обов'язковою» [12, с. 4].

Не можна не відзначити той факт, що попри загальну увагу й інтерес до дистанційної освіти у США, до неї висловлювалися досить протилежні думки на цьому етапі. Найчастіше предметом обговорення було питання якості навчання. Одні вчені стверджували, що дистанційне навчання є дієвим способом підвищення успішності студентів. Наприклад, відомий американський дослідник проблем використання інформаційних технологій навчання Р. Козма [5] відзначає, що студенти дистанційної форми навчання більш активно залучені до структуризації своїх власних знань. Зокрема, студенти самостійно оцінювали програми ДО таким чином: 50 % однаково задовільно оцінювали і традиційні і дистанційні курси, 24 % – давали кращу оцінку дистанційним курсам, 26 % більш позитивно оцінювали традиційне навчання [14].

Інші вчені, як наприклад, С. Толбот у статті «Хто вбиває вищу освіту?», стверджують, що «нові інформаційні технології пророкують кінець вищій освіті в тому вигляді, у якому вона існує...» [13, с. 26]. У статті описується похмура перспектива загальної «механізації» свідомості нового покоління, яка неминуче призведе до втрати загальнолюдських цінностей та до бездуховності суспільства. К. Роджерс [11, с. 98], навпаки, вважає, що інформаційні технології можуть зробити навчання не механічним, а осмисленим, тобто вільним, самостійно ініційованим, із залученням особистості в освітній процес і доводить, що навчати за допомогою інформаційних технологій можна через взаємодію й співробітництво слухача та викладача.

Однак, незважаючи на зростаючий інтерес до дистанційного навчання серед працівників науки й освіти, на початку 90-х років минулого ст. технології дистанційної освіти, які використовувалися для створення навчальних матеріалів, їхньої доставки й взаємодії між викладачами й слухачами, були усе ще нечисленні й примітивні. В основному це були друковані матеріали, відео-, зрідка прямі телевізійні трансляції. Для доставки навчальних матеріалів використовувалися звичайна пошта, кабельне й громадське телебачення. Взаємодія здійснювалася листуванням, через прямі консультації телефоном й іноді за допомогою аудіозаписів.



Уже десять років поспіль техносфера невідомо змінилася, у ДО стали повсякденно використовуватися інформаційні та комп'ютерні технології. В університеті Міссурі керівником Відділення незалежного навчання Д. Фелтсом був реалізований перший проект дистанційної освіти із застосуванням комп'ютерних технологій, була створена система «*The Computer Assisted Lesson Service*» (CALS – Система комп'ютерного супроводу навчального процесу), яка забезпечувала швидкий зворотний зв'язок з дистанційними студентами й електронне тестування.

Вищевказані події ознаменували початок сучасного п'ятого, *інформаційно-комунікаційного етапу* (1995 р. – дотепер) розвитку дистанційної освіти в США. Сучасне розуміння дистанційної освіти включає навчання на відстані із застосуванням новітніх інформаційних технологій (НІТ), які на рубежі ХХ і ХХІ ст. стали інтенсивно розвиватися й дозволили говорити про формування нових підходів до освіти, пов'язаних з розвитком нових засобів і можливостей доставки інформації. Розвиток новітніх ІКТ в США зумовив появу нової термінології, що характеризує освіту без відриву від основного виду діяльності. Поряд із терміном «заочна освіта» починають використовувати у США такі поняття, як «навчання вдома», «незалежне навчання», «відкрите навчання», «он-лайн навчання» тощо. Значне поширення в США й у світовій практиці отримав термін «дистанційна освіта». Загальновживаним в освітньому співтоваристві США став термін «он-лайн навчання». «Он-лайн навчання» може здійснюватися за допомогою навчальних систем (підручників) у локальному режимі (за підтримки комп'ютерних програм, що базуються на «гіпертехнологіях»), а також за допомогою Інтернет-технологій (або телевізійної техніки) для дистанційного навчання. Відповідно до визначення Інтернет-технологій, «он-лайн» є синонімом «інтерактивного» навчання, тобто це спілкування «в реальному часі». Зазначимо, що існує поняття «офф-лайн», коли йдеться про режим «відкладеного опрацювання навчального матеріалу», тобто не в реальному часі, а через певний часовий інтервал. На думку американських учених, «он-лайн навчання» – це навчання, яке перш за все потребує наявності комп'ютера, а також підключення до комп'ютерної мережі, що через глобальну мережу Інтернет дозволяє студентові отримати доступ до знань у будь-якому місці [6, с. 34].

У результаті цих технологічних змін в освіті змінилася роль університетів, які були змушені ставати більш гнучкими й наближеними до потреб споживача. Сьогодні право на існування одержали нові типи університетів: «інтерактивний університет» (із застосуванням відео- та мультимедійних технологій) і «віртуальний університет» (із застосуванням сучасних засобів комунікації, Інтернету, супутникового зв'язку тощо). Майбутнє дистанційної освіти американські фахівці пов'язують із виникненням нових дистанційних університетів – мережових консорціумів.





*Висновки результатів дослідження.* Нові інформаційні технології, що використовуються в ДО, розглядаються як додаткова технологічна можливість, яка не змінює змісту освіти й не може змінити філософії університету, проте дає можливість подолати обмеження у часі й просторі, розширити географію студентів, забезпечити індивідуальне навчання, орієнтуючись на споживача і тим самим роблячи навчальний процес цікавим, привабливим та ефективним. Застосування технологій ДО можна розглядати як одну з умов ефективного функціонування системи неперервної освіти в університетах США.

Узагальнюючи вищезазначене, можна констатувати, що становлення дистанційної форми навчання – це природний процес еволюції системи вищої освіти США, який пройшов п'ять етапів свого розвитку від ранньої форми ДО (навчання шляхом листування) до сучасної (навчання за допомогою інформаційних технологій), що відбувався паралельно із трансформуванням індустріального суспільства у постіндустріальне, інформаційне, з розвитком неперервної освіти США.

*Перспективи подальших розвідок.* До подальших напрямів досліджень вважаємо за доцільне віднести вивчення особливостей професійної підготовки фахівців у системах дистанційної освіти інших країн (Німеччини, Великої Британії, Франції тощо); удосконалення інформаційно-комунікаційної компетенції викладачів вітчизняних ВНЗ в умовах дистанційного навчання.

### Література

1. Новикова А. А. Теория и история развития медиаобразования в США, 1960–2000 : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Новикова Анастасия Александровна. – Таганрог, 2000. – 152 с.
2. Diamond R. Designing and assessing courses and curricula: A Practical Guide / R. Diamond. – 5<sup>th</sup> Edition. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1998. – 321 p.
3. Garrison D. R. Three generations of technological innovation in distance education / R. D. Garrison // Distance Education. – 1985. – N 6 (2). – P. 235–241.
4. Holmberg B. Guided Didactic Conversation in Distance Education / B. Holmberg // Distance Education: International Perspective / D. Seward (eds.). – London UK. : Groom Helm, 1983. – P. 114–122.
5. Kozma R. Year 2005: Using technology to build communities of understanding / R. Kozma, W. Grant, and the Center for Technology in Learning / [ed. K. Fulton] // Education and technology: Future visions. – Washington DC : U.S. Government Printing Office, 1995. – P. 121–145.
6. Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online / L. Harasim, S. R. Hiltz, L. Teles, M. Turoff. – Cambridge MA : MIT Press, 1995. – 145 p.
7. Lindeman E. C. The meaning of adult education / E. C. Lindeman. – Norman : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education : University of Oklahoma, 1989. – 258 p.



8. Moore M. Handbook of distance Education / M. Moore, G. Anderson, G. William. – N. J. : Erlbaum Associates, 2003. – 362 p.
9. Moore M. G. Distance Education: A Systems View / M. G. Moore, G. Kearsley. – Belmont CA : Wadsworth Publishers, 2005. – P. 146–151.
10. Moore M. G. Distance Education in the United States: the state of the art / M. G. Moore // From a series of lectures on the educational use of ICT and virtual education, June 6. – [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.uoc.edu/web/eng/art/uoc/moore/moore.html>>
11. Rogers C. Freedom to Learn for the 80-s / C. Rogers. – Columbus : Ch Merrill Publ. Company, 1983. – 312 p.
12. Steiner V. What is distance education? / V. Steiner. – N.Y. : Oxford University Press, 1995. – 124 p.
13. Talbott S. Who's Killing Higher Education? / S. Talbott // Educom Review. – 1999. – Vol. 34 (2). – P. 26–33.
14. U. S. Department of Education; National Center for Education Statistics. Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2006–2007 / NCES 2009-044 ; Basmart Parsad, Laurie Lewis [Project Officer: Peter Trice]. – Washington DC : ED Pubs, 2009. – 60 p.



## **ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ У МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТІ**

УДК: 37.011.33

**STANISLAW KACZOR, TERESA Z. SARLEJA**

м. Ополь, Польща

**PEDAGOGIKA PRACY W POLSCE:  
POWSTANIE I ROZWÓJ**

**PEDAGOGY OF LABOUR IN POLAND:  
FORMATION AND DEVELOPMENT**

*Узагальнено основні віхи історії та розвитку педагогіки праці як самостійної науки у Польщі. Висвітлено народження педагогічної думки в Польщі, її теоретичні засади та особливості практичної реалізації, історію створення та функціонування Інституту професійної освіти, розвиток педагогіки праці у Польщі після ліквідації Інституту. Визначено роль професора Тадеуша Новацького у розвитку педагогіки та Інституту професійної освіти. Проаналізовано систему роботи і управління інститутами. Охарактеризовано напрями розвитку педагогіки в осередках педагогічної праці у вищих школах Польщі після ліквідації Інституту.*

**Ключові слова:** Польща, педагогічна наука, Інститут професійної освіти, Тадеуш Новацький.

*Обобщены основные вехи истории и развития педагогики труда как самостоятельной науки в Польше. Описано рождение педагогической мысли в Польше, раскрыты ее теоретические начала и особенности практической реализации, история создания и функционирования Института профессионального образования, развитие педагогики труда в Польше после ликвидации Института. Определена роль профессора Тадеуша Новацкого в развитии педагогики и Института профессионального образования. Проанализирована система работы и управления институтами. Охарактеризованы направления развития педагогики в ячейках педагогического труда в высших школах Польши после ликвидации Института.*

**Ключевые слова:** Польша, педагогическая наука, Институт профессионального образования, Тадеуш Новацкий.

*The main stages in history and development of pedagogy of labour as a separate science in Poland have been summarized. The rise of pedagogical science in Poland,*



*its theoretical basis and practical realization, history of founding and functioning of the Professional Education Institute, development of pedagogy of labour in Poland after liquidation of the Institute have been highlighted. The role of Professor Tadeush Novatskyi in development of pedagogy and Professional Education Institute has been defined. The system of work and administration of the Institute has been analyzed. Tendencies of pedagogy development in centers of pedagogical activity at higher educational establishments of Poland after liquidation of the Institute have been characterized.*

**Key words:** Poland, pedagogical science, Professional Education Institute, Tadeush Novatskyi.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Dla powstania i rozwoju dyscypliny naukowej czterdzieści lat to okres bardzo krótki, można powiedzieć inkubacyjny. Tym niemniej wystarczająco długi, aby spojrzeć na znaczenie jej pojawienia się w Polsce, w powiązaniu z tym, co działo się przez setki lat wcześniej i do czego nawiązywano przez lata tworzenia i rozwijania tej subdyscypliny naukowej i z nią związanej działalności praktycznej. Należymy nie tylko do świadków tych zdarzeń, ale i do współtwórców, na różnym szczeblu i w różnym czasie, co pozwala nam przyczyniać się do upowszechniania tego, co uważamy za trwałe ślady, będące odbiciem osobowości wielu ludzi, którzy w różny sposób przyczynili się do tego, że w roku jubileuszowym warto zatrzymać się w refleksji nad tym co było, co jest i co może i powinno stać się na tym polu działalności naukowej, społecznej i kulturowej, w powiązaniu z potrzebami gospodarki narodowej.

*Формування мети статті.* Opracowanie niniejsze składać się będzie z następujących trzech części: 1) źródła pedagogiki pracy w Polsce; 2) tworzenie pedagogiki pracy jako teorii i działań praktycznych; 3) rozwój pedagogiki pracy w Polsce po likwidacji Instytutu Kształcenia Zawodowego.

*Вклад основного матеріалу дослідження.* Ze względu na rozmiary artykułu część ta będzie bardzo syntetyczna i ograniczymy się w niej jedynie do myślicieli, których poglądy oraz działalność praktyczna okazały się krokami milowymi na drodze do powstania i usamodzielnienia się pedagogiki pracy, jako subdyscypliny naukowej.

1. Do prekursorów pedagogiki pracy niewątpliwie należy Andrzej Frycz Modrzewski (1503–1572), ciągle niedoceniany myśliciel i pisarz polityczny okresu renesansu, którego dzieło *De Republica emendanda (O poprawie Rzeczypospolitej, 1551)* w pięciu księgach: *De moribus (O obyczajach)*, *De legibus (O prawach)*, *De bello (O wojnie)*, *De Ecclesia (O Kościele)*, *De schola (O szkole)*, jest do dziś aktualne.

W pojęciu A. F. Modrzewskiego Polska powinna być krajem dobrze zorganizowanej pracy obowiązującej wszystkich, niezależnie od stanu i urodzenia. Dla przebudowy państwa niezbędna jest pracowitość, będąca źródłem pomyślności, szczęścia jednostek i ogółu obywateli. A. F. Modrzewski zasługuje nie tylko na pamięć, ale także na studiowanie i szerokie interpretowanie jego dzieł, nadzwyczaj postępowych w jego czasach i inspirujących współcześnie.



2. Komisja Edukacji Narodowej (1773–1794), właściwie Komisja nad Edukacją Młodzi Szlacheckiej Dozór Mająca, będąca państwowym zarządem nad oświatą w Polsce podległym królowi, była pierwszą w Europie państwową instytucją oświatową o charakterze odrębnego ministerstwa, której podlegały wszystkie szkoły od akademii do szkół parafialnych, z wyjątkiem Szkoły Rycerskiej. Działalność KEN stanowiła jedno z największych osiągnięć kulturalnych Polski czasów Oświecenia. KEN powstała po pierwszym rozbiórze Polski i tworzyła poprzez fakty oświatowe warunki dla odrodzenia Polski, zagrożonej utratą państwowości. KEN powołała Towarzystwo Ksiąg Elementarnych, wspomagające oświatę na szczeblach najniższych, zreformowała szkolnictwo średnie i wyższe w duchu świeckim. Wprowadziła nowoczesne programy nauczania, które zapewniały naukę z zakresu dziedzin przyrodniczych i technicznych. KEN w zbiorze przepisów regulujących pracę szkół dopuszczała nauczycieli świeckich do pracy pedagogicznej. KEN dążyła także do zmniejszenia różnic stanowych w oświacie, zajęła się domowym wychowaniem dziewcząt. Domagając się wychowania patriotycznego wpłynęła na kształtowanie się nowoczesnej świadomości obywatelskiej i narodowej. Celem edukacji było «dać społeczeństwu cnotliwego człowieka, Ojczyźnie dobrego obywatela». W wyniku działalności KEN Polska, jako pierwsza, wcielała w życie nowe idee pedagogiczne, dzięki czemu, pod względem poziomu i organizacji szkolnictwa, znalazła się w czołówce krajów europejskich. Wyrazem uznania dla Komisji Edukacji Narodowej jest w Polsce nadawanie zasłużonym działaczom oświatowym medalu Komisji Edukacji Narodowej. Czyni to Minister Edukacji Narodowej.

3. Stanisław Staszic (1755–1826), polski mieszczanin, ksiądz, uczony, filozof, geolog i geograf, działacz polityczny i oświatowy, jeden z najwybitniejszych przedstawicieli polskiego oświecenia, prekursor badań terenowych i turystyki górskiej. W pedagogice pracy uważany za twórcę szkolnictwa zawodowego. Ukończył seminarium duchowne, studiował nauki przyrodnicze, doktorat i habilitację uzyskał we Francji, a następnie został profesorem w Akademii Zamojskiej. Dzięki niemu powstał Uniwersytet Warszawski w 1816 r. Był prezesem Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Do dziś nauce służy pałac подарowany przez niego temu Towarzystwu. Działał w Izbie Edukacyjnej. Jego hasłem życia było «Być narodowi użytecznym». W dziełach: *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego* i w *Przestrobach dla Polski* przedstawił program reform społecznych w Polsce. Jego zdaniem: «Pierwszym obowiązkiem człowieka jest pracować. Tylko przez pracę staje się obywatelem użytecznym». Koncepcję rozwoju ludzkości zawarł w dziele pisanym wierszem pt. *Ród ludzki*. Był wielkim społecznikiem. Jako zwolennik idei zniesienia pańszczyzny, uwłaszczył chłopów, w swoich dobrach hrubieszowskich, co dało początek spółdzielczości rolniczej, która funkcjonuje do dziś, choć w nieco innych formach. S. Staszic, wraz ze swoimi badaniami nad geologią ziem polskich, budował także szkolnictwo zawodowe różnych szczebli. Przywiązywał dużą wagę do wychowania młodzieży, dla której celem powinno być dobro ojczyzny, ponieważ szczęście społeczeństwa wynika z użyteczności wszystkich jego członków, «końcem edukacji krajowej powinna być użyteczność obywatela». Proponował aby w szkołach



stosowano zasadę łączenia teorii z praktyką, poszerzano wiedzę o własnym kraju, pogłębiano wiadomości z matematyki, fizyki i chemii. O tym jak żywa jest spuścizna S. Staszica, mimo upływu wielu lat od jego śmierci, świadczy działalność Klubu Szkół Staszicowskich na terenie Polski, kontynuowana w różnych ciekawych formach już przez ponad dwadzieścia lat.

4. Cyprian Kamil Norwid (1821–1883) uważany współcześnie przede wszystkim za wybitnego poetę, był także prozaikiem, rysownikiem i rzeźbiarzem. W poemacie *Promethidion. Rzecz w dwóch dialogach z epilogiem* i w wierszu *Praca* zarysował swoją, o uniwersalnym charakterze, filozofię pracy, zgodnie z którą pracą jest każde działanie, które doskonali duszę, a naturalnym następstwem pracy jest piękno. W poemacie *Promethidion* znajdujemy oto takie wersety: «Bo nie jest światło, by pod korcem stało, / Ani sól ziemi do przypraw kuchennych, / Bo piękno na to jest, by zachwycalo / Do pracy – praca, by się zmartwychwstało». A w wierszu *Praca*: «Pracować musisz» – głos ogromny woła, / Nie z potem dłoni twej, lub twego grzbietu, / (Bo prac początek, doprawdy, jest nie tu): / «Pracować musisz z potem twego CZOŁA!». K. C. Norwid uważał, że każdy, kto pracuje, wyzwala piękno. Praca ta również doskonali duszę. Różnica między sztuką a rzemiosłem polega na tym, że dzieło sztuki ma innych zmuszać do pracy. Istnieje nierozłączność człowieka i pracy, przymus pracy, której towarzyszy pot czoła – ymbol wysiłku umysłowego. Norwid był zawsze niedoceniany i późno «odkryty». Był przede wszystkim wybitnym intelektualistą i znawcą człowieka, Polaków, wiele napisał o naszych narodowych wadach (podobnie jak Witkacy czy Gombrowicz), dzięki czemu był niepopularny i spychany na bok przez tych, którzy pisali o Polakach z patosem.

5. Stanisław Brzozowski (1878–1911), filozof, pisarz, publicysta, krytyk teatralny i literacki epoki Młodej Polski. W swoim krótkim życiu zajmował się różnymi kręgami życia społecznego, w tym zagadnieniem wyzwolenia Polski z niewoli, o czym traktuje jego dzieło *Legenda Młodej Polski*. Brzozowski, czynnie w walce, identyfikował się z rewolucyjną lewicą i socjalizmem, czego wynikiem było carskie więzienie oraz w swoim piśmiennictwie, przedstawiając pierwsze w myśli polskiej głębokie nawiązania do idei Marksa, które twórczo rozwinął, tworząc «filozofię pracy», «światopogląd pracy», nową formułę patriotyzmu, opartego właśnie na codziennej, uczciwej pracy człowieka, godnie wynagradzanej i szanowanej. Autor *Mocarza* twierdził, że praca jest czynem zbiorowym ludzkości stwarzającej podstawy własnego bytu w walce z żywiołem nieludzkim, z przyrodą. Zbiorowość tego wysiłku stanowi jedyną gwarancję, że ów czyn będzie skuteczny, że przemieni historię w świadomie tworzone dzieło człowieka. Poza pracą nie ma wolności; ucieczka od niej jest samounicestwieniem się w historii. Brzozowski dla pedagogiki pracy pozostawił więc przemyślenia o pracy w życiu człowieka i w życiu społeczeństwa, które jak w przypadku Polski, w dużym stopniu tkwiło ciągle w szlachetczyźnie i do dziś nie rozumie znaczenia pracy wyzwalającej i dochodzenia do człowieczeństwa. O żywotności twórczości S. Brzozowskiego świadczą ukazujące się ciągle jego książki.



6. Edward Abramowski (1868–1918), polski myśliciel polityczny, filozof, psycholog i socjolog oraz działacz społeczny. Swoje prace poświęcił kooperacyzmowi, współpracy, stowarzyszeniom, oddolnym inicjatywom społecznym. Był twórcą oryginalnego systemu etycznego, wykładającym swoje koncepcje małowniczym i przystępnym językiem, odwołując się do codziennych ludzkich postaw, problemów społecznych i ekonomicznych oraz sposobów ich rozwiązywania. Abramowski akcentował znaczenie prawdziwej demokracji, oddolnej współpracy, braterstwa i przyjaźni, jako dróg ku lepszemu światu, pozbawionemu wad kapitalizmu i marksowskiego socjalizmu. W pedagogice pracy szczególnie podkreśla się jego idee ruchu spółdzielczego. Ruch spółdzielczy traktował jako pokojową formę zapobieżenia skutkom kapitalizmu. Ważnym wkładem społecznym Abramowskiego jest też podkreślanie znaczenia jednostki w historii. Z jego studiów i interpretacji idei spółdzielczości korzystały organizacje młodzieżowe, jak np. Związek Młodzieży Wiejskiej RP «WICI».

Formalne narodziny pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej nastąpiły w 1972 roku wraz z powołaniem Instytutu Kształcenia Zawodowego (IKZ), Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy (OSPP) i wprowadzeniem jej do klasyfikacji nauk przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Utworzenie IKZ przyczyniło się do integracji badań nad problemami edukacji zawodowej, a szerzej ujmując – zagadnieniami pedagogiki pracy. Twórcą i pierwszym dyrektorem IKZ i OSPP był prof. Tadeusz Wacław Nowacki. IKZ był kontynuatorem dorobku Zakładu Kształcenia Zawodowego, funkcjonującego w ówczesnym Instytucie Badań Pedagogicznych, ale jego zakres zadań miał charakter znacznie ogólniejszy, wymagał budowania teorii niezbędnej dla wszystkich dziesięciu obszarów badawczych, wyszczególnionych przez prof. T. Nowackiego i bazy dla działań praktycznych.

Dla nowo utworzonego Instytutu Kształcenia Zawodowego, jako placówki naukowej, potrzebne były zarówno założenia teoretyczne, jak i dla podejmowania pilnych i perspektywicznych zadań, odpowiednia kadra, a więc osoby ze stopniami i tytułami naukowymi oraz baza materialna. W wymienionych zakresach działalności istniały jednak poważne problemy, z którymi Instytut musiał się uporać w miarę upływu czasu.

Prof. T. Nowacki w początkowy okresie funkcjonowania IKZ nakreślił dziesięć obszarów badań pedagogiki pracy, a mianowicie: zagadnienia teleologiczne, zawodoznawstwo, dobór i układ treści kształcenia zawodowego, zagadnienia wychowania, teoretyczne podstawy opracowań metodycznych, orientacja zawodowa, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe, zagadnienia wyposażenia (infrastruktura), zagadnienia kierowania i pedeutologia. Zagadnienia te były także przedmiotem badań rozwijającego się Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy.

Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy przyjęło tę nazwę dopiero w 1975 roku. Na początku nazywało się Seminarium Prof. T. Nowackiego, następnie Seminarium Doktoranckie IKZ, z pewnymi odmianami tej nazwy. Seminarium to istniało do 1983 roku, to jest do czasu przejścia prof. T. Nowackiego na emeryturę.



Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy zostało dobrze udokumentowane w postaci wydawanych każdego roku zeszytów pt. «SZKOŁA – ZAWÓD – PRACA». Zeszyty te zawierały całość prac uczestników seminarium, a więc koncepcje metodologiczne podejmowanych badań, kończących się wielokrotnie rozprawami doktorskimi, prezentacje wyników badań oraz innego rodzaju informacje z działalności poszczególnych uczestników i instytucji, które reprezentowali.

Pierwsze seminarium pt. Seminarium Doktoranckie IKZ odbyło się w 1972 roku, zostało ono uwieńczone wydawnictwem pod takim samym tytułem. Następne Seminarium odbyło się w 1973 roku w szkole zawodowej w Złotowie na Pomorzu Zachodnim i było już usytuowane przy nowo utworzonym i funkcjonującym Instytucie Kształcenia Zawodowego. Od tego momentu można mówić o tworzeniu się i rozwijaniu struktury Seminarium w postaci zespołów problemowych. Strukturę tę tworzyło sześć zespołów problemowych pod kierownictwem następujących osób:

Zespół I – Ogólne problemy pedagogiki pracy – doc. dr Zygmunt Wiatrowski, doc. dr Kazimierz Czarnecki, dr Edward Witkowski;

Zespół II – Treści, metody i metodyki kształcenia zawodowego – doc. dr hab. Teofil Sosnowski, dr inż. Ludwik Janicki, dr Feliks Polaszek;

Zespół III – Środki dydaktyczne w kształceniu i doskonaleniu zawodowym – doc. dr hab. Wacław Kazimierski, dr Karol Hercman;

Zespół IV – Losy i przydatność zawodowa absolwentów szkół zawodowych – doc. dr Kazimiera Korabiowska-Nowacka, dr Stanisław Literski;

Zespół V – Doksztalcanie i doskonalenie zawodowe pracujących doc. dr Stanisław Kaczor, dr Wiesław Karpiński, dr Stanisław Ludwiczak;

Zespół VI – Orientacja i poradnictwo zawodowe – doc. dr hab. Wanda Rachalska, dr Erwin Gondzik.

W następnym etapie zespoły te funkcjonowały pod kierownictwem głównie pracowników IKZ i pracowników powstałych filii w Poznaniu, Katowicach i Krakowie i przekształcały się w miarę potrzeb i w związku z rozwojem problematyki obejmowanej przez funkcjonujący Instytut Kształcenia Zawodowego.

Od czasu Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy rolę nieoficjalnego kierownika organizacyjnego i programowego pełnił Zygmunt Wiatrowski. On też wygłosił na jednym z pierwszych seminariów referat pt. «U podstaw pedagogiki pracy». Natomiast sekretariat Seminarium, przez cały czas jego istnienia, prowadziła Janina Kopszak, pracująca w IKZ aż do jego likwidacji.

Seminarium skupiało rocznie około stu uczestników z Instytutu Kształcenia Zawodowego i innych instytutów badawczych, ze szkół zawodowych i niektórych szkół wyższych. Można powiedzieć, że około 70 osób uczestniczyło we wszystkich spotkaniach, a około 30 osób okazjonalnie, kierując się własnymi szczególnymi zainteresowaniami lub na zaproszenie prof. Tadeusza Nowackiego. Spotkania, były 2-dniowe 4 razy do roku, najczęściej w Warszawie i jedno letnie, najczęściej dwudziestodniowe w różnych miejscowościach kraju.





Praca odbywała się w formie zajęć plenarnych i w zespołach, w ramach których poszczególni uczestnicy prezentowali swój dorobek, osiągnięty samodzielnie lub we współpracy z innymi badaczami. Duże znaczenie miały także nieformalne spotkania, mające charakter towarzysko-kulturalny, służące wymianie doświadczeń, dzieleniu się informacjami o nowych metodach pracy samodzielnej lub we współdziałaniu. Dyscyplinującym faktem w postępach naukowych było to, że każdy z uczestników miał obowiązek przedstawić na piśmie swoje postępy w badaniach i pisarstwie naukowym.

Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy zakończyło swoją działalność wraz odejściem na emeryturę dyrektora IKZ – prof. T. Nowackiego. Było ono znaczącym miejscem rozwoju kadr naukowych dla IKZ, jak też dla innych placówek oświatowych.

W toku funkcjonowania Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy około 100 osób obroniło prace doktorskie, około 15 osób habilitowało się, a niektórzy zostali mianowani profesorami nauk humanistycznych. Dla dalszych prac nad rozwojem kształcenia zawodowego i kadr na tym polu Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy było niedoścignionym wzorcem, ale nie mogło zaistnieć powtórnie. W okresie, kiedy dyrektorem IKZ był prof. Stanisław Kaczor duże znaczenie miało Seminarium Nauczycieli – Badaczy, które skupiało głównie dyrektorów szkół zawodowych, pracowników Ośrodków Metodycznych, zainteresowanych badaniami naukowymi i upowszechnianiem ich wyników. Seminarium to zbierało się dwa razy do roku na sesjach letnich i zimowych, głównie w Tarnowie, gdyż tam były odpowiednie warunki lokalowe i bytowe. Były to jednak czasy nieustabilizowane i zmierzające do likwidacji instytutów służących oświacie.

Powracając do początków działalności Instytutu Kształcenia Zawodowego, utworzonego dzięki wysiłkom głównie prof. Tadeusza Nowackiego, aby Instytut ten funkcjonował potrzebna była kadra naukowa, mogąca sprostać oczekiwaniom władz oświatowych, które Instytut miał zaspokajać.

Pierwotnie pracownicy rekrutowali się z Ministerstwa Oświaty i Wychowania, z Instytutu Badań Pedagogicznych i jego Zakładu Kształcenia Zawodowego oraz innych instytucji naukowych. Zastępcą dyrektora IKZ, czyli prof. Tadeusza Nowackiego, został Zygmunt Zieliński – były dyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego w Ministerstwie oświaty i Wychowania oraz Ludwik Kołkowski – pracownik Instytutu Badań Pedagogicznych. Sekretarzem Naukowym został od 1 grudnia 1972 roku Stanisław Kaczor – były wicedyrektor Departamentu Studiów Uniwersyteckich Ekonomicznych i Pedagogicznych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Kierownikami zakładów zostali: Edward Pilarski, Wiktor Szczerba, Zygmunt Wiatrowski, Henryk Chwiąłkowski. Zakładem Informacji kierowała Lidia Koczniewska – Zagórska.

Instytut Kształcenia Zawodowego rozwijał się szybko. Nawiązywał kontakty z instytutami krajów demokracji ludowej oraz UNESCO. W latach, od 1972 aż do końca istnienia czyli do 1990 roku, był koordynatorem badań ogólnopolskich, nazywanych na początku «Problemem węzłowym na polu kształcenia, zawodowego i oświaty dorosłych». W związku z tym prowadził seminaria, na których przyjmowano koncepcje badań, jak



też ich wyniki. Głównymi recenzentami wyników badań oraz ich przebiegu byli profesorowie Janusz Tymowski z zakresu nauk technicznych, Jan F. Szurek – nauk rolniczych, Jan Kordaszewski – nauk o pracy.

W latach 1976–1978 prof. Stanisław Kaczor brał udział w badaniach międzynarodowych pod egidą UNESCO w krajach: Anglia, Francja, Republika Federalna Niemiec, Szwecja, Meksyk, Polska na temat aspektów kształcenia ogólnego i zawodowego w kontekście edukacji permanentnej. Raport z tych badań został przyjęty przez koordynatora badań prof. Marcela Davida z Sorbony. W uznaniu działalności Instytutu Kształcenia Zawodowego UNESCO patronowało i wspierało wydawniczo oraz kadrowo trzy konferencje zorganizowane w Polsce w latach 1983–1985–1987, poświęcone różnym aspektom edukacji ustawicznej.

Instytut Kształcenia Zawodowego swoją działalnością doprowadził do zainteresowania problematyką edukacji przez pracę i dla pracy Polską Akademię Nauk – Komitet Prognozowania Rozwoju Kraju «Polska 2000». W wyniku tych działań odbyła się w Jabłonie 15–17 grudnia 1986 roku konferencja pod przewodnictwem Bogdana Suchodolskiego. Jej plonem było wydawnictwo «Edukacja przez pracę i dla pracy», opublikowane w 1990 roku. Zawiera ono wystąpienia następujących osób: Wojciecha Gasparkiego, Józefa Wołkowskiego, Ryszarda Łukaszewicza, Janusza Tymowskiego, Alojzego Melicha, Ireny Kokotkiewicz, Zbigniewa Kwiecińskiego, Michała Skarbińskiego, Jana Kordaszewskiego, Jolanty Kulpińskiej, Czesława Kupisiewicza, Stefana Wołoszyna, Stanisława Kaczora, Jana Fudalego, Jana Kluczyńskiego, Janusza Górskiego, Ireny Wojnar i Bogdana Suchodolskiego.

W czasie swego istnienia IKZ wydawał Rocznik «Pedagogika Pracy», «Bibliotekę Kształcenia Zawodowego», «Bibliotekę Metod Szkolnictwa Zawodowego». Wydał pierwszy słownik pedagogiki pracy, co stanowiło podstawę do innych licznych wydawnictw leksykograficznych. Pracownicy IKZ ogłaszali liczne artykuły z badań, studiów i upowszechniania doświadczeń na łamach miesięcznika «Szkola Zawodowa» oraz czasopisma ZNP «Głos Nauczycielski». Ukazały się ważne podsumowania na 10-lecie IKZ i sprawozdania z badań okresowych w ramach problemu węzłowego i badań ogólnopolskich.

W tworzeniu teorii kształcenia zawodowego odegrały szczególną rolę prace prof. T. Nowackiego na temat podstaw dydaktyki zawodowej, o wychowaniu przez pracę oraz zarys andragogiki. Najważniejsze wydaje się to, że prof. T. Nowacki pozostawił po sobie szkołę kontynuatorów jego dzieła. Można, wymienić wiele osób. Ograniczymy się do niektórych, mających szczególnie dorobek piśmienniczy i promotorski, np.: Zygmunt Wiatrowski, Ludwik Kołkowski, Kazimiera Korabiowska-Nowacka, Wanda Rachalska, Karol Hercman, Stefan Kwiatkowski, Feliks Polaszek, Franciszek Szlosek, Henryk Bednarczyk. Ze strony Ministerstwa Oświaty i Wychowania, a następnie Ministerstwa Edukacji Narodowej, do osób, które tworzyły sprzyjający klimat dla rozwoju IKZ należy przypomnieć m.in. Michała Godlewskiego i Jerzego Wołczyka. Nie zwalniało to jednak kierownictwa Instytutu od ciągłych starań o



uznawanie dorobku tej placówki naukowej i o nie poddawanie się zabiegom, mającym na celu uczynienie z placówki naukowej przedłużenia departamentu ministerialnego.

Ostatnim akcentem udziału IKZ w trosce o szkolnictwo i kształcenie zawodowe był udział prof. Stanisława Kaczora w Komitecie Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej, pracującym pod przewodnictwem Czesława Kupisiewicza, w latach 1987–1939. Zarówno w raporcie głównym, jak też w raporcie szczegółowym zagadnienia kształcenia zawodowego znalazły swoje miejsce zgodnie z ich znaczeniem.

Raport Komitetu Ekspertów został odłożony na półkę, gdyż nowe władze po przemianach społeczno-politycznych uznały, że nie warto go czytać, ponieważ został opracowany nie przez tych ludzi, których mogliby uznać za wiarygodnych. Był to sygnał zapowiadany nieoficjalnie wcześniej, że nastąpi likwidacja wszystkich instytutów wspierających oświatę, za wyjątkiem Instytutu Badań Edukacyjnych, który powinien wystarczyć, natomiast kształceniem zawodowym zajmą się szkoły wyższe. Charakterystyczne było zjawisko, że w żadnym kraju przechodzącym podobne przemiany, placówki naukowe zajmujące się kształceniem zawodowym nie zostały zlikwidowane i po przemianach nadal funkcjonują. Ówczesny Dyrektor Instytutu Kształcenia Zawodowego Republiki Federalnej Niemiec – Herman Schmidt wysłał do Ministerstwa Edukacji w Warszawie pismo odradzające likwidację IKZ. To jednak nie pomogło, bowiem zamiar nowych władz szedł w innym kierunku. Również niezależni eksperci międzynarodowi w swoim raporcie wyrazili opinię, w której przeciwstawiali się likwidacji IKZ. Mimo tych interwencji, IKZ pod koniec 1989 roku został postawiony w stan likwidacji i unicestwiony z końcem 1990 roku.

Pedagodzy pracy powszechnie uważają za swoisty paradoks to, że w latach 90-tych wraz z wprowadzeniem gospodarki rynkowej i pojawieniem się bezrobocia zlikwidowano instytut zajmujący się m.in. zawodoznawstwem i poradnictwem zawodowym.

Po likwidacji Instytutu Kształcenia Zawodowego jego dorobek merytoryczny został w dużym stopniu zmarnowany, zerwana została współpraca międzynarodowa i osłabione zostały relacje między ośrodkami krajowymi, wspierającymi, zasoby Zakładu Informacji wraz z zasobami bibliotecznymi, nie zostały przekazane w jedno miejsce i uległy rozproszeniu. Wielką szkodą dla kształcenia zawodowego w Polsce było również rozproszenie kadry naukowej i dydaktycznej, skupionej w Instytucie i placówkach współpracujących. Część byłych pracowników przeniosła się do szkół wyższych i innych placówek naukowo-badawczych, część do instytucji związanych z Ministerstwem Edukacji Narodowej. Zaczęły się formować ośrodki pedagogiki pracy w szkołach wyższych.

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, współpracujący od kilku lat z IKZ, dzięki inicjatywie prof. Henryka Bednarczyka, przejął wydawanie czasopisma «Pedagogika Pracy» i «Bibliotekę Kształcenia Zawodowego» oraz pomnożył ten dorobek. Stał się obecnie najpoważniejszym ośrodkiem rozwoju pedagogiki pracy, z którym współpracują liczni profesorowie i w którym wyrosło kilku doktorów – specjalistów w zakresie tej dziedziny wiedzy. Zaczął rozwijać się ośrodek w Uniwersytecie Karola Wielkiego w Bydgoszczy, początkowo kierowany przez prof.



Zygmunta Wiatrowskiego a następnie przez prof. Ryszarda Gerlacha. Powstawał i dynamicznie rozwija się ośrodek pedagogiki pracy w Akademii Pedagogicznej w Częstochowie, podejmujący przede wszystkim problematykę poradnictwa i doradztwa zawodowego. Powołany został Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, który obecnie nosi nazwę Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej i po kilku latach funkcjonowania jest publiczną placówką doskonalenia nauczycieli, instytucją działającą na rzecz kształcenia zawodowego. Ośrodek wydaje także dwumiesięcznik «Nowa Szkoła Zawodowa».

Od chwili podjęcia przez prof. Z. Wiatrowskiego pracy w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku powstał tam i rozwija się kolejny ośrodek pedagogiki pracy. Coraz szerzej zakorzenia się pedagogika pracy w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, bowiem wokół tej problematyki skupili się profesorowie: Stefan Kwiatkowski, Franciszek Szlosek i Urszula Jeruszka, a także wypromowani przez nich doktorzy. Wielu specjalistów z zakresu pedagogiki pracy jest jednak odosobnionych w swojej działalności naukowej i dydaktycznej, dlatego też istotną rolę pełnią konferencje i seminaria o charakterze ogólnopolskim.

Na pierwszym miejscu należy wymienić, działające już ponad dziesięć lat, kierowane przez prof. Franciszka Szloska, Ogólnopolskie Seminarium Badawcze. Osią tego seminarium są zagadnienia metodologiczne. Seminarium to rozbudowywało się jednak dzięki wprowadzaniu zagadnień o charakterze bardziej ogólnym. Na jego dorobek składają się wydawane każdego roku publikacje, skupione wokół treści osiowych, jak też towarzyszących. W ramach tego Seminarium wprowadzona została także tradycja obchodów jubileuszu osób o wieloletniej działalności na polu pedagogiki pracy.

Ośrodek w Radomiu kierowany przez prof. Henryka Bednarczyka zasłużył się różnymi badaniami eksperymentalnymi i porównawczymi w skali międzynarodowej. Te działania wsparte są wydawnictwami seryjnymi, jak też czasopiśmiennictwem, w postaci czasopisma «Pedagogika Pracy» i «Edukacja Ustawiczna Dorosłych». Ośrodek ten upowszechnia dorobek różnych konferencji, a ostatnio międzynarodowej konferencji oświaty dorosłych, która odbyła się w Brazylii.

*Висновки результатів дослідження.* Organizowane przez różne ośrodki rozwijające pedagogikę pracy liczne konferencje oraz publikacje z nimi związane dobrze służą rozwojowi pedagogiki pracy w Polsce. Konferencje okresowe organizowane przez Ośrodek we Włocławku, Bydgoszczy i Zielonej Górze wskazują na zainteresowanie nowymi nurtami w pedagogice pracy, w związku z rozwojem nauki, techniki, technologii, organizacji pracy, informatyki itp.

Poważną troską ośrodków rozwijających pedagogikę pracy jest wychowanie kadr w pokoleniu średnim i młodszym. Bez wypełnienia tych zadań powstanie niewątpliwa luka w kadrach, jak to ma miejsce w pedagogice ogólnej.

*Перспективи подальших розвідок.* Trzeba wypełniać swoisty testament – zadanie jakie pozostawił zmarły we wrześniu 2011 roku Profesor Tadeusz Nowacki – twórca pedagogiki pracy w Polsce, której czterdziestolecie obchodzimy w 2012 roku, a mianowicie dbałość o dalszy rozwój pedagogiki pracy jako służby dla narodu i państwa.



УДК: 37.013.21

**Dr DARIUSZ GRZEGORZ ŻAK**

м. Стальова Воля, Польща

**GODNOŚĆ CZŁOWIEKA –  
WYBRANE PROBLEMY PRAWNE**

**HUMAN DIGNITY AS  
SEPARATE JURIDICAL PROBLEM**

*Досліджено питання людської гідності, зокрема його теоретичні та юридичні засади, а також випадки приниження людської гідності у відносинах з роботодавцями. Розкрито концептуальне значення поняття «людська гідність» та погляди вчених на нього з урахуванням доктрини права, філософії та вчень церкви. Розглянуто питання гідності з позицій існуючого міжнародного та національного права, причому особлива роль відведена конституції. Визначено поняття гідності робітника та відповідальність роботодавця за її приниження. Подано приклад аналізу певних законів, що опосередковано регулюють питання людської гідності.*

**Ключові слова:** людська гідність, конституція, міжнародні і національні закони, гідність робітника, відповідальність роботодавців.

*Исследован вопрос человеческого достоинства, в особенности его теоретические и юридические основы, а также случаи унижения человеческого достоинства в отношениях с работодателями. Раскрыто концептуальное значение понятия «человеческое достоинство» и взгляды ученых на него с учетом доктрины права, философии и учения церкви. Рассмотрен вопрос достоинства с позиций существующего международного и национального права, причем особое внимание уделено конституции. Определено понятие достоинства работника и ответственность работодателя за его унижение. Наведен пример анализа некоторых законов, которые опосредствовано регулируют вопрос человеческого достоинства.*

**Ключевые слова:** человеческое достоинство, конституция, международные и национальные законы, достоинство работника, ответственность работодателя.

*The issues of human dignity in theoretical and legal terms as well as cases of its violation in employment relationship have been presented. The conceptual meaning associated with human dignity and the positions of scholars on the basis of the doctrine of law, philosophy and teachings of the church have been highlighted. The issue of dignity has been considered on the basis of existing international and national law,*



*with particular emphasis on the constitution. The notion of a worker's dignity and responsibility of employers for its violations have been defined. An example of the analysis of special laws that indirectly regulate the issue of human dignity has been given.*

**Key words:** human dignity, constitution, international and national law, a worker's dignity, responsibility of employers.

*"Zachować godność człowieka to pozostać wewnętrznie wolnym, nawet przy zewnętrznym zniewoleniu".*

**Ks. Jerzy Popiełuszko**

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Od czasu pojawienia się człowieka na ziemi mamy do czynienia ze zjawiskiem łamania jego praw. Prawa człowieka łamane były szczególnie w czasach starożytnych, gdzie istniał system niewolniczy, w czasach feudalnych, kapitalistycznych, komunistycznych. Aktualnie dzisiaj na świecie nie ma państwa, nawet jeśli mówimy o państwie demokratycznym, w którym nie byłoby przypadków łamania praw człowieka [1, s. 19]. Jednym z łamanych praw człowieka jest prawo do godności.

Godność jest pojęciem ściśle związanym z pojmowaniem natury człowieka i jego powołania. Jest kategorią aksjologiczną, która wywodzi się z wczesnego chrześcijaństwa, a od XIX wieku zajmuje miejsce w katolickiej nauce społecznej. Kościół katolicki w licznych dokumentach, a w szczególności w encyklikach papieskich, określił obowiązki państwa wobec obywateli. «Powinnością państwa – pisał Leon XIII w ogłoszonej 15 maja 1891 r. encyklice *Rerum novarum* (Rzeczy nowe) – jest równe traktowanie wszystkich obywateli. Państwo jest instytucją jedną dla wszystkich, tak dla wielkich, jak i dla «małuczkich». Proletariusze, na podstawie prawa natury, na równi z bogatymi obywatelami państwa, stanowią prawdziwe i żywe jego części, z których poprzez rodziny, powstaje organizm państwowy, nie mówiąc już o tym, że w każdym państwie oni właśnie stanowią liczbę jego obywateli największą. A jak nierozumną byłoby rzeczą, gdyby się państwo starało o dobro tylko części obywateli, resztę zaś zaniedbywało, tak też jasnym jest, że władza publiczna nie powinna w swej działalności pomijać dobra i pożytku proletariatu. Nie czyniąc tego, gwałci sprawiedliwość, która każe każdemu oddać to, co mu się należy [2, s. 70].

Według F. J. Mazurka godność jest wartością wartości – wartością nie tylko centralną, ale nawet absolutną. Jako niezbywalna, wrodzona, trwała przysługuje każdej osobie ludzkiej [3, s. 754].

*Вклад основного матеріалу дослідження.* Godność człowieka przez wiele lat uważano za element pozanormatywny lub ponadnormatywny [4, s. 47]. Obecnie stała się ona kategorią prawną, występuje w wielu aktach prawnych. Jurydyczne powołania się na godność człowieka są jednak różne. Niektóre akty prawne odwołują się do godności człowieka dla «aksjologicznego uzasadnienia potrzeby ochrony jednostki ludzkiej» [5, s. 41].



Pojęcie godności człowieka nie jest łatwe do zdefiniowania, nie ma ono także definicji legalnej. Potocznie, gdy mówimy «godność człowieka» rozumiemy ją dwojako. Oznacza ona poprawne postępowanie, a także wyższość lub doniosłość osoby ludzkiej niezależnie od jej postępowania [6, s. 9]. Trudności wiążą się z określeniem słowa «godność», gdyż ma ono w sobie różne treści [7, s. 673]. Słownik języka polskiego wskazuje na trzy zasadnicze znaczenia słowa «godność» [8, s. 499]. Po pierwsze jest ona rozumiana jako poczucie, świadomość własnej wartości, szacunek dla samego siebie: honor, duma. W drugim znaczeniu godność oznacza: zaszczytne stanowisko, urząd, tytuł, funkcję. Po trzecie, termin ten może być utożsamiany z nazwiskiem. Takie rozumienie godności, jak zauważa H. Zięba-Załucka [9, s. 11], przyczynia się do wyjaśnienia, czym jest ona dla poszczególnych ludzi. W dwóch pierwszych znaczeniach pojęciem «godność» posługują się regulacje prawne. Wśród normatywnych ujęć godności pierwszoplanowe miejsce zajmuje godność odnoszona do człowieka, jest ona nierozdzielnie związana z faktem bycia człowiekiem. Na bycie człowiekiem nie mają wpływu m.in. takie cechy jak wiek, stopień kultury, stan umysłowy czy stan zdrowia. Ludzie są równi wobec prawa. Nie można zatem z jakiegokolwiek powodu dopuszczać do dyskryminacji w zakresie godności. Nikt nie może domagać się od jednostki rezygnacji z godności. Godność człowieka nie może być łączona z obywatelstwem, przysługuje ona każdej istocie ludzkiej niezależnie od więzi prawnej łączącej ją z państwem. Obecnie uznaje się, że godność człowieka, właściwa mu z natury, a nie z aktu łaski jakiegokolwiek władzy, jest podstawą praw człowieka i obywatela [10, s. 28]. Godność człowieka nie może być sprowadzona do jednej płaszczyzny pojęciowej. Trzeba zwrócić uwagę na powszechnie akceptowane w literaturze rozróżnienie na godność osobistą i godność osobową [11, s. 13]. W pierwszym przypadku godność jest rozumiana jako szczególnego rodzaju dobro prawne, pojmowana w sposób subiektywny, indywidualny przez każdego człowieka. Może być identyfikowana z poczuciem własnej wartości, szacunkiem dla samego siebie. Subiektywne podejście nie może być traktowane w sposób absolutny, gdyż ustalenie, czy doszło do naruszenia godności, dokonywane jest przez sądy na podstawie kryteriów obiektywnych, a nie subiektywnego odczucia konkretnej osoby żądającej ochrony. Dotyczy to przede wszystkim przepisów dotyczących ochrony dóbr osobistych, tj. art. 23 i 24 kodeksu cywilnego, gdzie przyjmuje się powszechnie, że godność człowieka jest dobrem osobistym. Godność w drugim ujęciu postrzegana jest jako wartość przyrodzona, uniwersalna, powszechna, nienaruszalna i niezbywalna. Przysługuje ona człowiekowi z samego faktu przynależności do rodu ludzkiego, niezależnie od rasy, pochodzenia, wieku, płci, stanu zdrowia, wykształcenia. Tym samym godność osobowa jest powiązana z pojęciem człowieczeństwa. Jest ona przymiotem każdego człowieka, stanowi najwyższą wartość, objętą w szerokim zakresie ochroną prawną. Tak pojmowana stanowi podstawę istnienia norm społecznych i prawnych chroniących relacje międzyludzkie, osobowe, a także samą godność. Nie należy przeciwstawiać sobie tych powyższych pojęć tj. terminu godność, gdyż naruszenie godności osobistej godzi w godność osobową. Godność osobista nie tkwi w człowieku,



zależy ona od samego człowieka, od jego subiektywnego odczucia, a także od stworzonych mu warunków życia [12, s. 29].

Idea godności ludzkiej, swoimi korzeniami tkwi zarówno w starożytnej filozofii greckiej, jak i myśli judeochrześcijańskiej [12, c. 29], a trafnie odzwierciedla ją maksyma stoików: człowiek dla człowieka rzeczą świętą (*homo homini res sacra*). To właśnie dla człowieka, zdaniem stoików, zostało stworzone to wszystko, co znajduje się w świecie podksiężycowym, a wszechświat to «system, który obejmuje bogów, ludzi i rzeczy dla nich stworzone» [3, s. 11].

Według A. Redelbacha uznanie godności człowieka, poszanowanie jego prywatności i znaczenia praw i wolności otworzyły drogę do rewizji koncepcji władzy i jej znaczenia w systemach społecznych. U podstaw praw człowieka, które powinny gwarantować warunki jak najpełniejszego rozwoju osoby ludzkiej i jej aktywnego udziału w przeobrażeniach otaczającego ją świata, leży troska o godność człowieka [13, s. 388].

Immanuel Kant zarysował dwa fundamentalne warunki dla rozumienia istoty godności człowieka, zgodnie z którymi istoty ludzkie uzyskują godność, ponieważ posiadają zdolność do stanowienia (dzięki rozumowi) prawa uniwersalnego (imperatyw kategoryczny), któremu następnie same się podporządkowują [14, s. 78–79]. W wolnym społeczeństwie, w którym panują rządy prawa, funkcja władzy ustawodawczej polega na stworzeniu i zachowaniu warunków, które podtrzymują godność człowieka jako jednostki. Owa godność wymaga nie tylko uznania jego praw obywatelskich i politycznych, lecz także ustanowienia społecznych, ekonomicznych, edukacyjnych i kulturalnych warunków, które są niezbędne do pełnego rozwoju jego osobowości [15, s. 51].

Człowiekowi jako osobie posiadającej godność, przysługuje pewna autonomia w zakresie wartości i sposobu ich realizowania. Sama godność jest wartością nieredukowalną, zakorzenioną w ontycznej strukturze człowieka i jego osobowej kondycji. W niej też zawiera się postulat moralnego doskonalenia się człowieka, jego samorealizacji w obszarze najwyższych dóbr. Tym samym godność ujawnia nadrzędność osoby i jej pozycji wobec wszystkich innych bytów stworzonych i związanych z nimi dóbr (z dobrem wspólnym włącznie) [16, s. 211].

Problematyka godności człowieka może być rozpatrywana w wielu aspektach. Zagadnieniem tym zajmuje się filozofia, religia, socjologia, psychologia, a także znajduje ona odzwierciedlenie w porządku prawnym [17, s. 55]. Troska o godność człowieka leży u podstaw wszystkich praw i wolności osoby ludzkiej, które powinny gwarantować warunki jak najpełniejszego jej rozwoju i aktywnego udziału w przeobrażeniach otaczającego ją świata. Jest to podstawowa kategoria współczesnych systemów prawnych, uznawanych za fundament prawa pozytywnego. Do niej odwołują się dokumenty i akty prawa międzynarodowego zarówno o zasięgu uniwersalnym, jak i regionalnym [18, s. 18].

Kwestia godności człowieka pojawia się w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 r., Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych z 1966 r., a także dokumentach Unii Europejskiej. Karta





Praw Podstawowych Unii Europejskiej w swojej preambule stanowi, że Unia jest zbudowana na niepodzielnych, powszechnych wartościach godności osoby ludzkiej, wolności, równości i solidarności; opiera się na zasadach demokracji i państwa prawnego. W pierwszym rozdziale Karty, noszącym tytuł «Godność», zawiera formułę, iż «Godność człowieka jest nienaruszalna. Musi być szanowana i chroniona».

Proces odwoływania się do koncepcji ludzkiej godności w umowach międzynarodowych został zapoczątkowany po drugiej wojnie światowej, gdy w preambule do Karty Narodów Zjednoczonych z 26 czerwca 1945 r. zadeklarowano konieczność przywrócenia wiary «w podstawowe prawa człowieka, w godność i wartość człowieka». Sformułowanie te zostały powtórzone również w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z 10 grudnia 1948 r., a ponadto artykuł 1 tego dokumentu stwierdzał wprost, że: «Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw».

W aspekcie prawnym, co akcentuje Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, każdy człowiek, bez względu na rasę, wiek, i religię, ma prawo do godności. Nie zmienia tego faktu stan zdrowia, dokonane przestępstwa albo przynależność do różnego typu organizacji przestępczych, ugrupowań politycznych, opozycji, subkultury lub tak zwanego marginesu społecznego. Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw [18, s. 24].

W świetle zasad określonych w Karcie Narodów Zjednoczonych uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej stanowi podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie. Uznając, że prawa te wynikają z przyrodzonej godności człowieka, uznając, że zgodnie z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka ideał wolnej istoty ludzkiej korzystającej z wolności obywatelskiej i politycznej oraz wyzwolonej od lęku i niedostatku może być osiągnięty tylko wówczas, kiedy zostaną stworzone warunki zapewniające każdemu korzystanie z praw obywatelskich i politycznych oraz gospodarczych, społecznych i kulturalnych [19, s. 49].

Problematyka godności człowieka została również unormowana w preambule Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. określając że: «Wszystkich, którzy dla dobra Trzeciej Rzeczypospolitej tę Konstytucję będą stosowali, wzywamy, aby czynili to, dbając o zachowanie przyrodzonej godności człowieka, jego prawa do wolności i obowiązku solidarności z innymi». Ponadto, art. 30 Konstytucji RP, który otwiera rozdział «Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela», zaczyna się od stwierdzenia: «Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela».

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej stanowi *expressis verbis*, że godność człowieka, określona jako przyrodzona i niezbywalna, stanowi źródło wolności i praw. Nie oznacza to jednak, że pojęcie prawa do godności jest tylko zbiorem innych określonych w Konstytucji wolności i praw podmiotowych. Art. 30 Konstytucji ma przede wszystkim swoje «samodzielne» znaczenie, na co Trybunał Konstytucyjny



zwrócił uwagę w wyroku z 4 kwietnia 2001 r. dotyczącym przepisów o eksmisji (K 11/00). Trybunał stwierdził, że wszelkie działania władz publicznych powinny z jednej strony uwzględnić istnienie pewnej sfery autonomii, w ramach której człowiek może się w pełni realizować społecznie, a z drugiej strony działania te nie mogą prowadzić do tworzenia sytuacji prawnych lub faktycznych odbierających jednostce poczucie godności. Przesłanką poszanowania tak rozumianej godności człowieka jest między innymi istnienie pewnego minimum materialnego, zapewniającego jednostce możliwość samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie oraz stworzenie każdemu człowiekowi szans na pełny rozwój osobowości [20, s. 47].

W procesie kształtowania systemu normatywnego państwa obowiązek kierowania się tym nakazem spoczywa na organach tworzących prawo, a na straży takiego postępowania stoi Trybunał Konstytucyjny.

Niezależnie od tego, że warto pamiętać, iż «Trzecia Rzeczpospolita» jako określenie aktualnego porządku ustrojowego i prawnego nie ma charakteru li tylko obiegowego, lecz ma walor konstytucyjny, trzeba zaznaczyć, że Trybunał Konstytucyjny trafnie uznał, iż powołany art. 30 Konstytucji «...określa aksjologiczną podstawę gwarantowanych w niej praw i wolności». Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych.

Wstęp do konstytucji ujmuje «zagwarantowanie praw obywatelskich» jako jeden z zasadniczych celów, dla których realizacji jest ona w ogóle stanowiona, oraz zawiera wezwanie do wszystkich, stosujących w przyszłości konstytucję, aby czyniąc to dbali «o zachowanie przyrodzonej godności człowieka» i «jego prawa do wolności». Poszanowanie tej m.in. zasady uznane jest również we wstępie jako «niewzruszona podstawa Rzeczypospolitej».

Wszystkie prawa i wolności są zakotwiczone – zgodnie z artykułem rozpoczynającym omawiany rozdział – w przyrodzonej i niezbywalnej godności człowieka, zadeklarowanej jako ich źródło. Jest to niewątpliwie nawiązanie do pewnych nurtów prawnonaturalnych, także w ich wersji katolickiej [5, s. 43].

Godność traktowana jest przez konstytucję jako dobro przyrodzone i niezbywalne, stanowiące «źródło wolności i praw człowieka i obywatela». Stąd też wynika zakaz podejmowania przez kogokolwiek jakichkolwiek działań mogących ją naruszyć lub choćby tylko ograniczyć. Władze publiczne są zobligowane nie tylko do jej poszanowania, ale też do ochrony przed wszelkimi naruszeniami i zagrożeniami.

Godność człowieka jest wartością konstytucyjną stanowiącą źródło, fundament i zasadę całego porządku konstytucyjnego. Godności człowieka nie można traktować jako jednego z wielu praw lub wolności. Zasada ochrony godności człowieka jest szczególnie ważna dla ustalenia istoty, treści i granic wszelkich praw i wolności.

W skład Konstytucji oprócz norm i zasad prawa wchodzi również wartości. Bezpośrednią metodą wartości w konstytucji są przepisy o wolnościach i prawach jednostki. Zgodnie z nimi poszczególnym jednostkom przysługują niezależnie od woli prawodawcy, pewne przyrodzone i niezbywalne prawa i wolności, których podstawą o



uzasadnieniem jest godność osoby ludzkiej, będąca najwyższą wartością całego porządku konstytucyjnego [21, s. 59].

Współczesne ustawodawstwo, poszukując fundamentów swojej aksjologii, wskazuje na dwie główne tendencje: pierwsza z nich w poszukiwaniu podstaw norm moralnych (ale także i prawnych) odwołuje się do świętości życia albo do godności ludzkiej, czyli do wartości życia każdej osoby ludzkiej, druga z kolei posługuje się pochodzącą z utilitaryzmu ideą jakości życia [22, s. 94].

Na gruncie prawa polskiego powszechnie przyjmuje się twierdzenie, że godność człowieka ma charakter podstawowej zasady prawa [5, s. 41].

Dla Jana Pawła II praca oznaczała każdą działalność człowieka, jaką człowiek spełnia, bez względu na jej charakter i okoliczności, to znaczy każdą działalność człowieka, którą za pracę uznać można i uznać należy pośród całego bogactwa czynności, do jakich jest zdolny i dysponowany poprzez samą swoją naturę, poprzez samo człowieczeństwo [23, s. 6]. Praca stanowi dobro człowieka, które jak nauczał Jan Paweł II jest dobrem, godziwym, czyli odpowiadającym godności człowieka [24, s. 169].

Człowiek, będący osobą obdarzoną godnością, jest podmiotem pracy. Wypełnia różne czynności przynależące do procesu pracy, a wszystkie one w swej najgłębszej istocie, mają służyć urzeczywistnianiu się jego człowieczeństwa i spełnianiu jego osobowego powołania. Praca nie tylko nosi znamię człowieka, ale w pracy człowiek odkrywa sens swojej egzystencji. Papież podkreślał, że praca zawiera podstawowy wymiar ludzkiego bytowania, z którego życie człowieka jest zbudowane na co dzień, z którego czerpie właściwą sobie godność [25, s. 42].

Na gruncie prawa pracy powyższą zasadę określa art. 11 Kodeksu pracy, stanowiący, że pracodawca jest obowiązany szanować godność i inne dobra osobiste pracownika. W praktyce godność pracownika jest nieraz naruszana np. przez dyskryminujące lub poniżające traktowanie pracownika, obniżające poczucie jego własnej wartości, niestety także przez pracodawców. Pracownicy zaś najczęściej w obawie o utratę pracy lub źródła utrzymania pozwalają na naruszanie ich godności. Skuteczność prawną i dopuszczalność tego typu zachowań jednoznacznie zanegował Sąd Najwyższy w wyroku z dnia 8 października 2009 r., stwierdziwszy, że «pracodawcy nie wolno naruszać godności przysługującej pracownikowi jako człowiekowi bez względu na to, czy zatrudniony odbiera zachowanie szefa jako krzywdę i protestuje przeciwko niemu, czy też godzi się na złe traktowanie». Niezależnie od tego należy wskazać, że pracownik, którego godność jest naruszana, ma do dyspozycji szereg środków prawnych. Ten, czyje dobro osobiste np. zdrowie, wolność, cześć, swoboda sumienia, nazwisko lub pseudonim, wizerunek, tajemnica korespondencji zostało naruszone, może domagać się, aby osoba, która dopuściła się tego naruszenia, dopełniła czynności potrzebnych do usunięcia jego skutków, a w szczególności, żeby złożyła w odpowiedniej formie stosowne oświadczenie. Pracownik może również żądać zadośćuczynienia pieniężnego lub zapłaty określonej kwoty na cel społeczny. Jeżeli wskutek naruszenia dobra osobistego



wyrządzono pracownikowi szkodę, to jej sprawca, w tym przypadku pracodawca, obowiązany jest do jej naprawienia (art. 24 Kodeksu cywilnego w zw. z art. 300 Kodeksu pracy). Skoro pracodawca jest też obowiązany przeciwdziałać mobbingowi, pracownik, u którego mobbing wywołał rozstrój zdrowia, może dochodzić od pracodawcy odpowiedniej sumy tytułem zadośćuczynienia pieniężnego za doznaną krzywdę, a pracownik, który wskutek mobbingu rozwiązał umowę o pracę, ma prawo dochodzić od pracodawcy odszkodowania w wysokości nie niższej niż minimalne wynagrodzenie za pracę (art. 94 Kodeksu pracy) [26, s. 11].

Definicja mobbingu obowiązująca w prawodawstwie polskim (art. 94 § 2 Kodeksu pracy), brzmi następująco: mobbing oznacza działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękanii lub zastraszaniu, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników.

Mobbing narusza godność i dobra osobiste pracownika i z tego tytułu jest możliwe w konkretnych przypadkach wykorzystać zarówno kodeks karny jak i kodeks cywilny, można również powołać się na międzynarodowe umowy prawa ratyfikowane przez Polskę oraz na Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej.

Za sytuacje mobbingowe odpowiada pracodawca na zasadzie ryzyka podmiotu zatrudniającego, które mogą się zdarzyć w jego zakładzie pracy. Nawet, jeżeli w konkretnym przypadku będzie można ewidentnie ustalić winę określonego kierownika niższego szczebla, pracodawca nie uwolni się od odpowiedzialności odszkodowawczej, gdyż tylko on jest jej adresatem. Niezależnie od odpowiedzialności odszkodowawczej, pracodawca może być pociągnięty do odpowiedzialności karnej z art. 218 Kodeksu karnego, za to że złośliwie lub uporczywie narusza prawa pracownicze wynikające ze stosunku pracy.

Pracownik, u którego mobbing spowodował rozstrój zdrowia może dochodzić od pracodawcy odpowiedniej sumy tytułem zadośćuczynienia za doznaną krzywdę. W przypadku rozwiązania umowy z powodu mobbingu na podstawie art. 55 § 11 Kodeksu pracy pracownik jest uprawniony do żądania:

- odszkodowania z tytułu rozwiązania umowy z powodu mobbingu na podstawie art. 94 § 4 Kodeksu pracy oraz;
- odszkodowania z tytułu rozwiązania umowy z powodu ciężkiego naruszenia podstawowych obowiązków względem pracownika – na podstawie art. 55 § 11 w/w ustawy;
- Odszkodowania te będą przysługiwać pracownikowi niezależnie, gdyż stanowią one odrębne tytuły prawne. W przypadku rozwiązania umowy o pracę z powodu mobbingu za wypowiedzeniem, pracownik będzie uprawniony do żądania odszkodowania tylko na podstawie art. 94<sup>3</sup> § 4 Kodeksu pracy. Oświadczenie pracownika o rozwiązaniu umowy o pracę z powodu mobbingu należy;
  - złożyć w formie pisemnej, oraz;
  - uzasadnić, wskazując przyczynę charakteryzującą mobbing.



W przypadku wypowiedzenia umowy o pracę w pisemnym oświadczeniu trzeba podać skonkretyzowaną przyczynę mobbingu. W razie rozwiązywania umowy w trybie art. 55 § 11 Kodeksu pracy w pisemnym oświadczeniu woli trzeba także skonkretyzować tę przyczynę, charakteryzując ją jako mobbing i równocześnie ciężkie naruszenie podstawowych obowiązków pracodawcy względem pracownika.

Dochodzenie odszkodowania na podstawie art. 94 § 4 Kodeksu pracy w wysokości minimalnego wynagrodzenia może nie przybierać formy sporu sądowego, jeżeli okoliczności wskazujące na mobbing są oczywiste albo zostały uznane przez inspektora pracy. Alternatywą dla sądu jest Państwowa Inspekcja Pracy – instytucja powołana do nadzoru i kontroli przestrzegania prawa pracy. Mobbowany może złożyć skargę do Państwowej Inspekcji Pracy, która zobowiązana jest podjąć interwencję w formie kontroli. Jednakże inspektor pracy nie jest organem uprawnionym do rozstrzygania sporów ze stosunku pracy.

W niektórych natomiast przypadkach, na podstawie dokonanych ustaleń w czasie kontroli może uznać, że postępowanie pracodawcy wyczerpuje definicję mobbingu. W przypadku jednak żądania przez pracownika wyższego odszkodowania niż minimalne wynagrodzenie i nie dojścia do porozumienia z pracodawcą, spór może rozstrzygnąć tylko sąd pracy [26, s. 11].

Należy również nadmienić, że w polskim systemie prawnym występują regulacje które również nawiązują pośrednio do pojęcia godności człowieka. I tak, Kodeks cywilny w art. 23 i art. 24 normuje problematykę ochrony dóbr osobistych. Osoba, czyjej dobro zostaje zagrożone cudzym działaniem może żądać jego zaniechania, a w razie dokonanego naruszenia poszkodowany może również żądać usunięcia skutków takiego działania poprzez złożenie odpowiedniego oświadczenia zawierającego wyrazy przeproszenia lub ubolewania. Poszkodowany natomiast może żądać zadośćuczynienia pieniężnego [27, s. 103].

Przykładowe wyliczenie dóbr osobistych w art. 23 Kodeksu cywilnego nie wymienia «godności», co jednak nie oznacza, że nie należy ona do tej kategorii. Należy ją zaliczyć do tych dóbr, gdyż katalog zawarty w w/w artykule jest otwarty, o czym świadczy zwrot «w szczególności». W literaturze zwraca się uwagę, że zbiór tych dóbr, systematycznie się powiększa.

Ponadto, ustawa Kodeks karny w art. 212 określa zakres odpowiedzialności karnej dla sprawcy, który pomawia inną osobę, grupę osób o postępowanie lub właściwości mogące poniżyć ją w opinii publicznej lub narazić na utratę zaufania potrzebnego do piastowania stanowiska, wykonywanego zawodu albo określonego rodzaju działalności. Pomówienie polega na podawaniu do wiadomości publicznej – wiadomości hańbiących, godzących w cześć i dobre imię pomawianego. W dobie społeczeństwa informacyjnego zjawisko pomówień przeniosło się do internetu, gdzie osoby pomawiają na forach czy grupach dyskusyjnych, ponieważ czują się anonimowi. Jest to swoiste naruszenie dóbr osobistych człowieka, jednakże organy ścigania oraz zmiany w prawie pozwalają skuteczniej ustalać sprawców takich zachowań oraz egzekwować prawo.



Представлене powyższej normy prawne przyczyniają się do ochrony godności człowieka, a także do egzekwowania naruszeń na drodze sądowej w postępowaniach cywilnych i karnych.

*Висновки результатів дослідження.* Godności człowieka nie można podporządkować np. celom politycznym, procesom gospodarczym, jakimkolwiek ideologiom czy doktrynom politycznym. Jest ona u podstaw chrześcijańskiej wizji człowieka i świata.

Reasumując, należałoby wyrażać przekonanie, iż temat godności człowieka ma znaczenie uniwersalne i ponadczasowe. Już starożytność знаła pojęcie ludzkiej godności. Chrześcijaństwo jej nie wynaleźli, ale bardzo ją upowszechnili i wyprowadzili z walorów każdego człowieczeństwa. Godność ma każdy człowiek, biedny czy bogaty, mężczyzna czy kobieta, niezależnie od rasy czy koloru skóry. Nie zależy także od naszego postępowania, czy jest ono dobre czy złe. Nie zależy od tego co czynimy, ale od tego, że jesteśmy ludźmi. Godność człowieka jako jednostki przekłada się na społeczność ludzką i stanowi jej niezbywalne prawo. Ludzka godność jest także fundamentem solidarności międzyludzkiej, a zarazem winna gwarantować poszanowanie ładu społecznego.

Uwzględniając powyższe rozważania należy stwierdzić, iż ochrona godności człowieka nie należy do prostych, dlatego kluczową rolę w tym zakresie odgrywa Trybunał Konstytucyjny. Ponadto, dochodzenie praw związanych z ochroną godności możliwe jest w sądach powszechnych oraz istnieje ewentualność wystąpienia ze stosownym wnioskiem do Rzecznika Praw Obywatelskich.

### Bibliografia

1. Kuźniar R. Prawa człowieka – prawo, instytucje, stosunki międzynarodowe / R. Kuźniar – Warszawa : Wydawnictwo Scholar, 2000. – S. 19.
2. Marciniak E. Ubezpieczenia a społeczna nauka Kościoła, Ubezpieczenia w Rolnictwie / E. Marciniak. – wyd. ZUS "Materiały i Studia". – N 8/2000. – S. 70.
3. Mazurek F. J. Godność osoby ludzkiej jako norma / F. J. Mazurek. – "Społeczeństwo", 1995. – N 4. – S. 754.
4. Zieliński A. Pojmowanie godności ludzkiej w świetle praw ekonomicznych i socjalnych / A. Zieliński [w:] Godność człowieka a prawa ekonomiczne i socjalne. Księga Jubileuszowa wydana w piętnastą rocznicę ustanowienia Rzecznika Praw Obywatelskich. – Warszawa, 2003. – S. 47.
5. Complak K. Uwagi o godności człowieka oraz jej ochrona w świetle nowej Konstytucji, "Przegląd Sejmowy" / K. Complak. – 1998. – N 5 (28). – S. 41.
6. Duniewska Z. Szerzej. Polisemia godności w terminologii prawnej, "Studia Prawno-Ekonomiczne" / Z. Szerzej. Duniewska. – t. IXXI. – 2005 – S. 9.
7. Szymczak M. Słownik języka polskiego / M. Szymczak (red.). – Warszawa, 1988. – S. 673.
8. Zięba-Załucka H. Godność człowieka i jej ochrona wobec działań administracji publicznej // [w:] E. Ura (red.) Jednostka wobec działań administracji publicznej. – Rzeszów, 2001. – S. 499.



9. Duniewska Z. Poszanowanie i ochrona godności człowieka w działaniach podmiotów administrujących, "Ius et administratio" / Z. Duniewska – 2005. – N 4. – vol. 8. – S. 11.
10. Izdebski H. Fundamenty współczesnych państw / H. Izdebski. – Warszawa, 2007. – S. 28.
11. Zajadło J. Godność i prawa człowieka. Ideowe i normatywne źródła przepisu art. 30 Konstytucji // [w:] A. Szmyt (red.), Wybrane zagadnienia nowej Konstytucji, Gdańskie Studia Prawnicze. – 1998. – t. III. – S. 11.
12. Sut P. Problem twórczej wykładni przepisów o ochronie dóbr osobistych / P. Sut. – PiP, 1997. – N 9. – S. 29.
13. Reale G. Historia filozofii starożytnej / G. Reale. – t. III. Systemy epoki hellenistycznej. – Lublin, 1999. – S. 388.
14. Redelbach A. Prawa naturalne – prawa człowieka – wymiar sprawiedliwości / A. Redelbach // Polacy wobec Europejskiej Konwencji Praw Człowieka. – Toruń 2000. – S. 78–79.
15. Meyer M. J. Idea godności u Kanta a współczesna myśl polityczna / M. J. Meyer // [w:] Godność człowieka jako kategoria prawa. – Wrocław, 2001. – S. 51.
16. Raz J. Autorytet prawa. Eseje o prawie i moralności / J. Raz. – Warszawa, 2000. – S. 211.
17. Piwowarski W. Słownik Katolickiej Nauki Społecznej / W. Piwowarski. – Warszawa, 1993. – S. 55.
18. Sadowski M. Godność człowieka – aksjologiczna podstawa państwa prawa / M. Sadowski. – Wrocław, 2007. – S. 18.
19. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. Art. 1 // [w:] Polska karta praw ofiary, red. H. Matejewska. – Warszawa, 2000. – S. 49.
20. Winczorek P. Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. / P. Winczorek. – Warszawa, 2000. – S. 47.
21. Banaszak B. Prawa człowieka i obywatela w nowej Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej / B. Banaszak. – Przegląd Sejmowy Wyd. Przegląd Sejmowy. – Nr 5 (22). – 1997. – S. 59.
22. Garlicki L. Polskie prawo konstytucyjne / L. Garlicki. – Warszawa, 2005. – S. 94.
23. Środa M. Idea godności w kulturze i etyce / M. Środa. – Warszawa, 1993. – S. 6.
24. Biesaga T. Wartość życia w ujęciu etyki personalistycznej / T. Biesaga // Seminare. – N 19/2003. – S. 169.
25. Krukowski J. Godność człowieka podstawą konstytucyjnego katalogu praw i wolności jednostki // [w:] Podstawowe prawa jednostki i ich sądowa ochrona, red L. Wiśniewski. – Warszawa, 1997. – S. 42.
26. Kaczmarek L. Godność pracy ludzkiej w nauczaniu Jana Pawła II / L. Kaczmarek // "Chrześcijaństwo w Świecie" 12 (1980). – N 10 (94). – S. 11.
27. Koch H. Godność człowieka – niezbywalnym prawem i fundamentem ładu społecznego // [w:] Perspektywa Legnickie Studia Teologiczne – Historyczne Rok VI, 2007. – N 1 (10). – Legnica 2007. – S. 103.



УДК: 37.013.83

**MARIA KOPSZTEJN, DANUTA SZELIGIEWICZ**

м. Лодзь, Польща

**ROZWÓJ KARIERY A ROLA PORADNICTWA  
ZAWODOWEGO PUBLICZNYCH SŁUŻB ZATRUDNIENIA**

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITH THE  
HELP OF STATE EMPLOYMENT AGENCIES**

*Розкрито актуальні проблеми сучасного ринку праці у зв'язку з розвитком технологій та підвищення вимог до якості професійної діяльності. З'ясовано основні причини безробіття працівників та обґрунтовано необхідність їх професійного розвитку. Визначено компоненти професійного розвитку (компетентність, менеджмент, креативність, незалежність, стабільність тощо) та подано їх характеристику. Проаналізовано роль та діяльність державних служб працевлаштування з консультування працівників, організації навчальних курсів, наукових програм, співпраці з навчальними закладами та роботодавцями.*

**Ключові слова:** ринок праці, професійний розвиток, державні служби працевлаштування, консультування.

*Раскрыты актуальные проблемы современного рынка труда в связи с развитием технологий и повышения требований к качеству профессиональной деятельности. Выяснены основные причины безработицы и обоснована необходимость профессионального развития работников. Определены компоненты профессионального развития (компетентность, менеджмент, креативность, независимость, стабильность и т.д.) и дана их характеристика. Проанализирована роль и деятельность государственных служб трудоустройства по консультированию работников, организации учебных курсов, научных программ, сотрудничества с учебными заведениями и работодателями.*

**Ключевые слова:** рынок труда, профессиональное развитие, государственные службы трудоустройства, консультирование.

*Urgent problems of modern labor market caused by technologies development and higher demands to the quality of professional activities have been presented. Main reasons of unemployment have been defined; the necessity of employees' professional development has been substantiated. Components of professional development, namely competence, management, creativity, independence, stability etc., have been determined and characterized. Role and activities of state employment agencies in terms of consulting*





*employees, organizing educational courses, scientific programs, cooperation with educational establishments and employers have been analyzed.*

**Key words:** labor market, professional development, state employment agencies, consulting.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Zmieniające się realia ekonomiczne i społeczne w ostatnim dwudziestoleciu, wpłynęły na pojawienie się wielu problemów związanych z rynkiem pracy. Proces przekształceń gospodarki oraz związane z nim zmiany w sferze zatrudnienia spowodowały, że wiele osób znalazło się w zupełnie nowej, odmiennej od dotychczasowej sytuacji życiowej. Rozwój postępu technicznego, orientacja na jakość, stale rosnące i zmieniające się wymagania kwalifikacyjne pracodawców wobec pracowników oraz rosnące dysproporcje pomiędzy popytą i popytem na rynku pracy, powodujące zjawisko bezrobocia «...polegające na tym, że część ludności w wieku produkcyjnym, zdolnej do pracy i gotowej do jej podjęcia, pozostaje bez pracy mimo poszukiwań» [13, s. 19], powodują konieczność podejmowania szeregu działań z zakresu edukacji i poradnictwa zawodowego.

Coraz częściej od osób wchodzących na rynek pracy, oczekuje się doświadczenia zawodowego, nabytego w różnych miejscach i warunkach, w których zmiana, elastyczność, niepewność i ryzyko są normą [16, s. 182], nie zważając na fakt, iż problem braku przygotowania praktycznego absolwentów oraz niezbędnych kompetencji zawodowych, spowodowany jest niedoskonałością systemu edukacyjnego. Trudności w posługiwaniu się nowoczesną technologią informatyczną, nieumiejętność pracy w grupie oraz problemy z komunikowaniem interpersonalnym, to tylko niektóre czynniki, powodujące trudności ze znalezieniem lub utrzymaniem miejsca pracy.

Zmiany okoliczności rozpoczynania drogi zawodowej przez osoby, które podejmują zatrudnienie [8, s. 152] odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu postaw i budowaniu ścieżki kariery. W procesie tym dużą rolę odgrywa działalność z zakresu poradnictwa zawodowego, obejmującego przede wszystkim wspieranie indywidualnych procesów przechodzenia do kolejnych etapów w szkole, w zawodzie i w pracy zawodowej oraz pomoc w kształtowaniu zindywidualizowanych ścieżek karier z wykorzystaniem nowoczesnych metody i technik uczenia oraz doradzania indywidualnego i grupowego.

*Виклад основного матеріалу дослідження.*

**1. Kariera i rozwój zawodowy.** Koncepcja rozwoju zawodowego oparta jest na założeniu, że wszystkie aspekty życia człowieka łączą się i wpływają na siebie wzajemnie, tworząc podbudowę dla przyszłych decyzji i przebiegu kariery. Jest procesem samodefiniowania możliwości przez rozwijającego się człowieka, dostrzegania przez niego ograniczeń i konieczności dokonywania kompromisów [1, s. 8], ale również gromadzenia doświadczeń, stanowiących kapitał wiedzy i umiejętności, determinujących przebieg ścieżki kariery i osiąganie sukcesu zawodowego. Termin rozwój zawodowy nierozłącznie związany z pojęciem kariera zawodowa, definiowanym jako: «...postęp, osiągnięcie



kolejnych poziomów rozwoju zawodowego i związanych z nim profitów (nie tylko tych dotyczących sfery finansowej). Chodzi o to, aby wraz z upływem czasu osiągnąć więcej; można mieć wyższą pozycję lub coraz bardziej odpowiedzialne stanowisko, można coraz więcej zarabiać, albo wywierać coraz większy wpływ na otoczenie bliższe lub dalsze, można być coraz bardziej znanym czy też zarządzać coraz większym przedsiębiorstwem lub kierować większym gronem ludzi» [11, s. 23] i oznaczającym drogę rozwoju, którą pracownik zamierza przejść w swoim życiu zawodowym.

W znaczeniu socjologicznym termin kariera odnosi się do pewnej strefy obiektywnych faktów społecznych, zmiany pozycji społecznej jednostki z reguły z niższych na wyższe [3, s. 180] oraz dążenia do osiągnięcia wyznaczonego celu z wykorzystaniem odpowiednich metod i technik. W przypadku kariery zawodowej czynnikiem decydującym może być wybór ścieżki edukacyjno-zawodowej oraz umiejętność dostosowania się do obowiązujących trendów na rynku pracy.

Proces budowania ścieżki kariery może występować w wymiarze obiektywnym, który «wyznaczony jest przez sytuację rynku pracy, a w szczególności przez formy aktywności zawodowej, liczbę i rodzaj stanowisk pracy, funkcje i zadania, warunki pracy i wynagrodzeń, poziom i natężenie procesów mobilności jednostek» [24, s. 103] lub subiektywnym, wyznaczonym tylko przez te zmiany w sytuacji zawodowej pracowników, które oni sami uważają za awans lub degradację, obejmującym «... przede wszystkim system wartości poszczególnych jednostek, ich aspiracje w sferze aktywności zawodowej oraz sposób percepcji doświadczeń związanych z pracą» [24, s. 103].

Projektowanie kariery zawodowej można oprzeć o tzw. «konceptę kotwic», stworzoną przez Edgara Scheina, który wskazał osiem najważniejszych cech – kotwic, określających potrzeby i pragnienia oraz oczekiwania od pracy zawodowej (tab. 1).

Przebieg kariery zawodowej zależy od wielu czynników wewnętrznych, do których należy zaliczyć: zdolności, cechy osobowości, umiejętności i predyspozycje w danym kierunku, ale również zdobytą wiedzę teoretyczną i praktyczną oraz doświadczenie. Wyznaczając zawodową ścieżkę kariery należy wziąć pod uwagę wszystkie powyższe elementy oraz uwzględnić procesy zachodzące na rynku. Nie bez znaczenia jest tutaj również umiejętność określenia, przed wyborem drogi zawodowej, potrzeb, które mają być zaspokojone w pracy i poprzez pracę.

Droga kariery może być wyznaczana zarówno przez samego zainteresowanego, jak też z udziałem osób odpowiedzialnych za rozwój pracowników w organizacji. Indywidualne planowanie kariery zawodowej, polega na wytyczeniu sobie celów, które zamierza się osiągnąć w pracy zawodowej oraz określenia drogi rozwoju zawodowego, w tym znalezienia ścieżek kształcenia prowadzących do wybranego zawodu. Natomiast kariera w organizacji jest procesem rozwoju pracowników którego celem jest wyposażenie ich potencjału zawodowego we właściwości niezbędne do wykonywania obecnych i przyszłych zadań, co w efekcie przyczynia się on do osiągnięcia celów przedsiębiorstwa i indywidualnych celów pracownika [20, s. 67].



Tabela 1

Kotwice kariery	Charakterystyka
Kompetencje zawodowe	Dążenie do bycia najlepszym w danej dziedzinie oraz potwierdzaniu własnego mistrzostwa i awansu poziomego. Osoby takie najczęściej nie są zainteresowane plasowaniem się na stanowiskach kierowniczych
Kompetencje menedżerskie	Zdobywanie nowych doświadczeń w zakresie zarządzania, podejmowanie decyzji, zwiększanie zakresu władzy, dążenie do sukcesu finansowego
Autonomia i niezależność	Dążenie do poszerzenia marginesu własnej swobody, samodzielności opartej na własnej pracy, uwolnienia się od konieczności podporządkowywania się sztywnym regułom i władzy przełożonych. Osoby te nastawione są na niezależność, nie poszukują stanowisk kierowniczych, ale jednocześnie nie chcą być jedynie wykonawcami poleceń zwierzchników. Ich celem jest praca na stanowiskach samodzielnych specjalistów, umożliwiającą podejmowanie decyzji i ponoszenie odpowiedzialności
Bezpieczeństwo i stabilizacja	Głównym motorem działania jest w tym przypadku emocjonalny związek z firmą i poczucie lojalności. Pracownicy o stosunkowo silnej potrzebie bezpieczeństwa mogą aspirować do stanowisk kierowniczych, ale najczęściej w ramach tej samej jednostki. Nie lubią zmian i nie interesuje ich na ogół kariera międzynarodowa
Kreatywność	Dążenie do innowacji, rozwiązywania problemów i wprowadzania zmian. Są to osoby twórcze, dążące do pogłębiania wiedzy o sobie, organizacji i jej podsystemach. Najczęściej są mobilne i pozytywnie nastawione do rotacji, jako drogi podwyższania kwalifikacji oraz awansu poziomego. Większość z nich satysfakcjonuje stanowisko doradcy szefa. Jedną z odmian kreatywności jest także przedsiębiorczość
Usługi i poświęcenie dla innych	Głównym celem w życiu staje się realizowanie wartości humanistycznych pomaganie innym, leczenie, nauczanie, ulepszanie świata poprzez działalność polityczną. Osoby te często angażują się w akcje społeczne i podejmują pracę w charakterze wolontariuszy
Wyzwanie	Podłożem działania jest tu często chęć przeciwstawiania się trudnościom i możliwość podejmowania ryzyka. Osoby lubiące wyzwania chętnie podejmują pracę w środowisku stwarzającym okazję do walki i rywalizacji. Pola wyzwań mogą być bardzo różnorodne, w tym np. ratowanie firmy od bankructwa, ale również handel czy sport
Styl życia	Osoby prezentujące tę wartość starają się o zachowanie proporcji i równowagi między różnymi aspektami życia, przede wszystkim między pracą i życiem osobistym. Są one gotowe zrezygnować z wyższych dochodów na rzecz spędzania większej ilości czasu z bliskimi. Sukces to dla nich to coś więcej niż sukces zawodowy

**Źródło:** opracowanie własne na podstawie Paszkowska-Rogacz A., Tarkowska M. *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym* / A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska. – Warszawa : Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, 2004. – S. 33–35.

Wyznacznikiem drogi kariery osób zatrudnionych w organizacji jest umiejętność określenia typu pracownika, zidentyfikowania jego oczekiwań oraz stworzenia mu takich



warunków, w których planowany rozwój będzie połączeniem celów pracodawcy i pracownika.

Pracownicy o typie kierowniczym, to osoby zorientowane na cele, które szybko pracują szybko chcą odnosić sukcesy, a ich ścieżka kariery w organizacji powinna jasno określać etapy dotarcia do celu. Typ prezentacyjny, to pracownik, który lubi być w centrum uwagi, ma wiele pomysłów, lecz rzadko je realizuje, gdyż w międzyczasie ma już nowe. Droga kariery dla tego typu pracowników powinna być jasna i prosta, bez rozpraszania się na boczne ścieżki. W przypadku pracownika, którego można zaliczyć do typu mediacyjnego, nastawionego na słuchanie i docenianie innych, ich rozwój zawodowy powinien być realizowany z uwzględnieniem relacji interpersonalnych oraz rozliczaniem za wykonywanie cele i terminy. Typ analityczny, to z kolei pracownik, który ma wszystko dokładnie zaplanowane i sprawdzone. Ponieważ nie jest on typem wizjonera, dlatego należy udzielić mu wsparcia, aby nie zatrzymał się na analizowaniu detali kolejnych etapów kariery [17, s. 82].

W budowaniu ścieżki kariery zawodowej i rozwoju zawodowego bardzo pomocne są działania z zakresu poradnictwa zawodowego, którego celem jest umiejętne powiązanie struktury zawodowej z aktualnymi tendencjami na rynku pracy, ograniczanie skutków niestabilności tego rynku oraz udzielenie klientowi pomocy, w osiągnięciu jak najlepszego poziomu dostosowania zawodowego, z punktu widzenia społecznego, ekonomicznego i profesjonalnego.

**2. Doradztwo zawodowe i szkolenia.** Poradnictwo zawodowe stanowi proces, w którym doradca pomaga swoim klientom w osiągnięciu lepszego zrozumienia siebie w odniesieniu do środowiska pracy [15, s. 45], oraz system działań «...zmierzających do pokierowania losami zawodowymi młodzieży (i innych grup społecznych) zgodnie z przydatnością fizyczną i psychiczną jednostek oraz potrzebami społecznymi i gospodarczymi» [7, s. 9]. Zgodnie z rezolucją przyjętą przez Radę Unii Europejskiej 28 maja 2004 roku, poradnictwo zawodowe odnosi się do grupy działań umożliwiających zidentyfikowanie umiejętności, kompetencji i zainteresowań obywateli w każdej grupie wiekowej i znajdujących się na dowolnym etapie życia, umożliwia podejmowanie trafnych decyzji zawodowych i edukacyjnych oraz zarządzanie własną ścieżką życiową w trakcie nauki, pracy i w innych sytuacjach na rozwój bądź wykorzystanie wspomnianych zdolności i kompetencji.

System poradnictwa zawodowego, zwany również systemem pomocy w sprawach zawodowych, pracy i zatrudnienia [2, s. 104], jest jednym z ważniejszych elementów polityki zatrudnienia i edukacji, obejmującej zróżnicowane obszary i grupy osób. Polega on na udzielaniu bezrobotnym i osobom poszukującym pracy, pomocy w wyborze odpowiedniego zawodu i miejsca zatrudnienia oraz pracodawcom, w doborze kandydatów do pracy na odpowiednie stanowiska, wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych. Zdaniem Ronalda G. Sultany poradnictwo zawodowe oznacza świadczenie usług i działań, których celem jest udzielanie pomocy jednostkom,



niezależnie od wieku oraz w każdym momencie życia, w dokonywaniu wyborów edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz w kierowaniu swoim życiem zawodowym [22, s. 52].

Doradca zawodowy, współpracuje z klientem w procesie podejmowania decyzji zawodowych, przekazując mu szereg informacji dotyczących różnorodnych zagadnień, «od informacji o tym, czym jest i czemu służy rozmowa doradcza, poprzez szereg informacji dotyczących samego klienta (kim jest, jakie są jego mocne strony), a skończywszy na informacji o zawodach, sytuacji na lokalnym, polskim i międzynarodowym rynku pracy, zasadach poszukiwania i utrzymywania zatrudnienia, czy przepisach prawnych» [5, s. 7]. Wpływa na zmianę sposobu postrzegania problemów, przygotowując do życia w nowych warunkach oraz aktywizuje do podejmowania działań w zakresie rozszerzania kwalifikacji i zwiększania stopnia zaangażowania w poszukiwaniach pracy.

Proces doradczy może mieć wymiar indywidualny lub grupowy, podczas którego doradca wykorzystuje szereg różnorodnych form zdobywania informacji o kliencie z wykorzystaniem profesjonalnych narzędzi i metod wspierających usługi doradcze, takich jak: wywiad, obserwacja, analiza danych biograficznych, czy testy.

Poradnictwo indywidualne jest formą działań skierowanych do konkretnej osoby, polegającą na odbyciu rozmowy, podczas której analizie poddawane są umiejętności, predyspozycje, możliwości i ograniczenia klienta. Jego celem jest zdiagnozowanie problemów, zaplanowanie działań dotyczących budowania ścieżki kariery oraz udzielenie niezbędnego wsparcia.

Poradnictwo grupowe obejmuje natomiast pracę nad konkretnymi problemami o charakterze osobistym, edukacyjnym, społecznym i zawodowym [19, s. 32], z wykorzystaniem szeregu technik i narzędzi, dostosowanych do aktualnie poruszanego problemu, opartych na świadomych myślach, emocjach i zachowaniach uczestników [18, s. 41], np. w formie warsztatów, treningów, czy zajęć aktywizujących. Zajęcia grupowe mogą również przyjmować formę spotkań informacyjno-edukacyjnych dla młodzieży, w formie pogadarek, wykładów, lekcji lub prelekcji, których tematem są procesy zachodzące na rynku pracy [14, s. 68].

**3. Instytucje rynku pracy świadczące usługi w zakresie doradztwa zawodowego i poradnictwa karierowego.** Jednym z ważniejszych aspektów aktywności zawodowej osób poszukujących pracy, zdobywających kwalifikacje lub planujących w najbliższej przyszłości zmianę pracy, obejmującej proces planowania, realizowania oraz dostosowywania działań do zmian zachodzących na rynku, jest umiejętność zdiagnozowania zainteresowań i predyspozycji zawodowych, zidentyfikowania mocnych i słabych stron oraz określania poszczególnych etapów planowanego przebiegu kariery. Nie jest to łatwym zadaniem, szczególnie dla absolwentów, którzy po raz pierwszy podejmują pracę oraz osób, które ze względu na brak pracy lub zagrożenie jej utratą, muszą podjąć działania, zmierzające do określenia swojego miejsca na rynku w najbliższej przyszłości, niejednokrotnie «przeorientowując się,



poszukując w tym celu alternatyw i za pomocą kryteriów wytyczają sobie od nowa obszary rozwiązania problemu dotyczącego ich przyszłości zawodowej» [4, s. 12]. Pomocne mogą tu być usługi w zakresie poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej oferowane przez instytucje działające na rynku pracy, wspierające w rozwiązywaniu problemów oraz wspomagające w planowaniu kariery i wyznaczaniu kierunku jej rozwoju.

Infrastruktura instytucjonalna rynku pracy w Polsce jest złożona i obejmuje zarówno instytucje publiczne i prywatne do których należą: publiczne służby zatrudnienia, Ochotnicze Hufce Pracy, agencje zatrudnienia, instytucje szkoleniowe, instytucje dialogu społecznego, instytucje partnerstwa lokalnego, których zadaniem jest łagodzenia skutków bezrobocia oraz aktywizacji zawodowej. Funkcjonują one na podstawie uchwalanego przez Radę Ministrów Krajowego Planu Działań na Rzecz Zatrudnienia, zawierającego zasady realizacji Europejskiej Strategii Zatrudnienia, zwanego dalej «Krajowym Planem Działań», oraz w oparciu o inicjatywy samorządu gminy, powiatu, województwa i partnerów społecznych, a ich celem jest podejmowanie działań z zakresu pełnego i produktywnego zatrudnienia, rozwoju zasobów ludzkich, osiągnięcia wysokiej jakości pracy, wzmacniania integracji oraz solidarności społecznej.

Organizacja poradnictwa zawodowego dla młodzieży uczącej się, realizowana w ramach działań poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz doradców w szkołach na wszystkich poziomach kształcenia podporządkowana jest Ministerstwu Edukacji Narodowej. Z kolei usługi doradców zawodowych dla dorosłych i młodzieży, świadczone przez publiczne służby zatrudnienia, w tym: powiatowe urzędy pracy, centra informacji i planowania kariery zawodowej działające w wojewódzkich urzędach pracy, Ochotnicze Hufce Pracy oraz niepubliczne agencje doradztwa personalnego i poradnictwa zawodowego, podlegają Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej.

Polska jest jednym z pierwszych krajów, w których powołano publiczne służby zatrudnienia (PSZ) [14, s. 32–38]. Są nimi organizacje tworzące organy zatrudnienia wraz z powiatowymi i wojewódzkimi urzędami pracy, urzędem obsługującym ministra właściwego do spraw pracy oraz urzędami wojewódzkimi, realizującymi zadania określone ustawą (art. 6 ustawy). Informacja zawodowa i poradnictwo w urzędach pracy jest jedną z form wsparcia dla osób bezrobotnych i poszukujących pracy, do której zadań należą [23]:

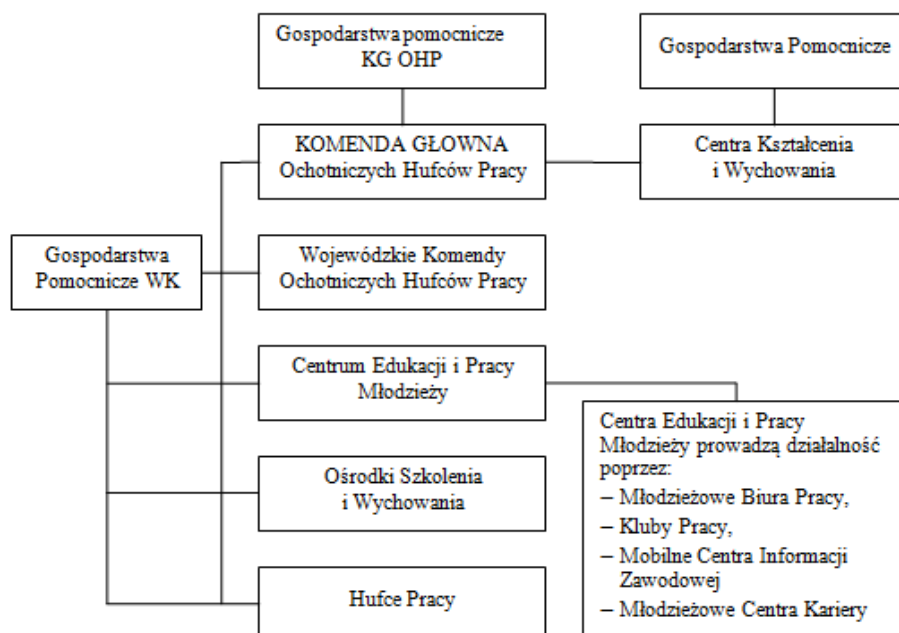
- udzielanie informacji o zawodach, rynku pracy oraz możliwościach szkolenia i kształcenia;
- udzielanie porad z wykorzystaniem standaryzowanych metod ułatwiających wybór zawodu, zmianę kwalifikacji, podjęcie lub zmianę zatrudnienia, w tym badaniu zainteresowań i uzdolnień zawodowych;
- kierowanie na specjalistyczne badania psychologiczne i lekarskie umożliwiające wydawanie opinii o przydatności zawodowej do pracy i zawodu albo kierunku szkolenia;
- inicjowanie, organizowanie i prowadzenie grupowych porad zawodowych dla bezrobotnych i poszukujących pracy;



– udzielanie informacji i doradztwie pracodawcom w zakresie doboru kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych.

Ochotnicze Hufce Pracy są państwową jednostką budżetową wyspecjalizowaną w działaniach na rzecz młodzieży powyżej 15 roku życia do 25 roku życia, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży zagrożonej marginalizacją i wykluczeniem społecznym, w tym: młodzieży pochodzącej z rodzin patologicznych i źle funkcjonujących, o zmniejszonych szansach życiowych i niedostosowanych społecznie, młodzieży posiadającej pełne, niepełne lub niedostosowane do wymogów rynku pracy kwalifikacje zawodowe, bezrobotnej lub zagrożonej bezrobociem, uczniów, studentów itp [6, s. 9].

Zadania z zakresu rynku pracy realizowane są przez jednostki zajmujące się pośrednictwem pracy, doradztwem zawodowym i informacją zawodową oraz szkoleniami zawodowymi, do których należą: biura pracy i ich filie, kluby pracy, mobilne centra informacji zawodowej, młodzieżowe centra kariery oraz ośrodki szkolenia zawodowego (rys. 1).



Rys. 1. Struktura organizacyjna Ochotniczych Hufców Pracy Źródło [2, s. 106]

Centra Kształcenia i Wychowania, w ramach działań skierowanych do młodzieży niedostosowanej społecznie i ze środowisk zagrożonych demoralizacją, organizują zajęcia wychowawczo-terapeutyczne oraz umożliwiają zdobycie zawodu lub przekwalifikowanie zawodowe.



Centra Edukacji i Pracy Młodzieży, zostały stworzone w celu merytorycznego wsparcia jednostek OHP w zakresie problematyki związanej z rynkiem pracy. Podejmują one działania z zakresu aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu, m. in. poprzez oferowanie czasowego zatrudnienia młodym ludziom, w celu zdobycia przez nich doświadczenia zawodowego i nawiązania kontaktów z osobami oferującymi pracę [14, s. 4–45].

Jednostkami zajmującymi się doradztwem zawodowym i informacją zawodową OHP są:

1. Kluby Pracy, gdzie organizowane są z udziałem socjologów, psychologów i pedagogów zajęcia instruktażowe oraz warsztaty na temat sposobów poszukiwania pracy oraz udzielane są porady indywidualne. W ramach zajęć odbywających się w klubach można uzyskać informacje na temat rynku pracy, w tym przede wszystkim [10, s. 170]: jak radzić sobie z problemami frustracji, zniechęcenia, odbudowania poczucia wartości, a więc czynnikami, które w głównej mierze stanowią o atrakcyjności kandydata dla potencjalnego pracodawcy.

2. Młodzieżowe Biura Pracy, zajmujące się pośrednictwem pracy, poradnictwem zawodowym oraz prowadzeniem działalności informacyjnej dla bezrobotnej młodzieży, a także pracodawców na temat lokalnego rynku pracy, zmian zachodzących na tym rynku, praw i obowiązków osób bezrobotnych, praw pracy wynikających z kodeksu pracy.

3. Ośrodki Szkolenia Zawodowego organizujące szkolenia i kursy zawodowe, podnoszące kwalifikacje lub przekwalifikowujące bezrobotnych w zawodach i specjalnościach poszukiwanych na lokalnych rynkach pracy.

4. Mobilne Centra Informacji Zawodowej, których pracownicy prowadzą zajęcia grupowe, udzielają indywidualnych porad oraz informacji zawodowych. Ich celem jest przełamanie bariery dostępu do informacji zawodowej i zapobieganie wykluczeniu społecznemu młodzieży wchodzącej na rynek pracy zamieszkałej na terenach małych miast i wsi.

5. Młodzieżowe Centra Kariery oferują pomoc młodzieży w podjęciu ważnych decyzji zawodowych, świadcząc usługi doradcze i informacyjne, w tym: projektowanie indywidualnych planów działania, zagadnienia związane z przedsiębiorczością i samozatrudnieniem oraz umiejętnością kierowania i kreowania własnej przyszłości zawodowej.

6. Centralny Ośrodek Metodyczny Informacji Zawodowej OHP w Warszawie, który koordynuje i prowadzi działalność o charakterze metodyczno-wdrożeniowym w zakresie poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej.

Warto na zakończenie zwrócić też uwagę na działalność Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, w skrócie PFRON- instytucji, której głównym celem jest ożywienie zawodowe i społeczne osób niepełnosprawnych oraz gromadzenie środków finansowych na wspieranie tej działalności. W zakresie rehabilitacji zawodowej wspiera on wiele zadań, które dotyczą:





- dopłaty dla pracodawcy do wynagrodzeń osób niepełnosprawnych;
- dofinansowania do składek ubezpieczenia społecznego od wynagrodzeń osób niepełnosprawnych;
- częściowy zwrot kosztów szkolenia, dofinansowanie dla zatrudnienia osoby niepełnosprawnej;
- refundacja adaptacji, dostosowania miejsca pracy oraz wyposażenia miejsca pracy;
- pomoc niepełnosprawnym rolnikom;
- pomoc przy tworzeniu i działalności zakładów aktywności zawodowej, pomoc dla zakładów pracy chronionej;
- pomoc dla osób niepełnosprawnych prowadzących własną działalność gospodarczą [21, s. 223].

Poradnictwo zawodowe i informacja zawodowa w publicznych służbach zatrudnienia świadczone są przez doświadczonych doradców zawodowych, zatrudnianych najczęściej w powiatowych urzędach pracy oraz centrach informacji i planowania kariery zawodowej, a także w specjalistycznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w zespołach ds. orzecznictwa o stopniu niepełnosprawności, centrach pomocy rodzinie, Ochotniczych Hufcach Pracy oraz placówkach kształcenia i doskonalenia nauczycieli w specjalnościach pedagogika pracy i doradztwo zawodowe [12, s. 41].

*Висновки результатів дослідження.* Dynamika przemian na współczesnym rynku pracy powoduje konieczność nowego spojrzenia na zagadnienia związane z zatrudnieniem. Niewydolność systemu edukacji charakteryzująca się niskim poziomem kształcenia oraz brakiem wspierania rozwoju kompetencji ogólnych i zawodowych przyszłych absolwentów, powoduje rosnące trudności ze znalezieniem i utrzymaniem pracy oraz przystosowaniem się do stale zmieniających się warunków. Przyczyny należy tu upatrywać w braku umiejętności poruszania się na rynku oraz realnego planowania indywidualnych ścieżek kariery. W takich sytuacjach niezwykle ważne jest uzyskanie wsparcia ze strony wykwalifikowanych doradców zawodowych, którzy w ramach spotkań indywidualnych lub grupowych pomogą znaleźć własną drogę do kariery, oraz wskażą istniejące szanse na rynku pracy.

Poradnictwo zawodowe i informacja zawodowa w publicznych służbach zatrudnienia, działająca w myśl ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, podejmuje czynności związane z dostarczaniem informacji na temat zatrudnienia i planowania kariery zawodowej, organizowania staży i praktyk zawodowych, realizacji programów nauki poszukiwania pracy, a także usług wspomagających. Zakres informacji oraz pomoc udzielana przez doradców dla wielu bezrobotnych absolwentów, młodzieży z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym oraz osób długotrwale pozostających bez pracy, stanowi bardzo ważny element w budowaniu swojego wizerunku na rynku, w oparciu o zidentyfikowane umiejętności i kompetencje oraz efektywnym poruszaniu się na rynku pracy. Należy tu jednak zaznaczyć, że, aby proces poradnictwa zawodowego był skuteczny, a jego działania w widoczny sposób wpływały na poprawę sytuacji na



ryнку pracy, konieczne jest podejmowanie działań, w sposób ciągły (od wczesnych lat szkolnych przez cały okres życia dorosłego i zawodowego), we współpracy z nauczycielami, szkolnymi doradcami zawodowymi, pracownikami biur i agencji zatrudniania oraz biur karier, tworzonych przy wyższych szkołach.

### Bibliografia

1. Bajcar B. Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod / B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz. S. Nosal. – Warszawa : Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2006. – S. 8.
2. Bańka A. Zawodoznawstwo. Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym / A. Bańka // [w:] U. Jeruszka Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia rynku pracy. – Warszawa : IpiSS, 2002. – S. 104–106.
3. Bauman Z. Kariera. Cztery szkice socjologiczne / Z. Bauman. – Warszawa : Iskry, 1960. – S. 180.
4. Ertelt B. J. Metodyka oddziaływania informacyjnego z uwzględnieniem różnych grup odbiorców / B. J. Ertelt // [w:] «Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego» Zeszyt – Nowe trendy w poradnictwie zawodowym u progu XXI wieku – Warszawa : Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, 2003. – N 23. – S. 12.
5. Grodzicka N. Informacja zawodowa / N. Grodzicka // [w:] «Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego» – Warszawa : Ministerstwo Gospodarki i Pracy, 2005. – N 31 – S. 7.
6. Hałubek-Święta E. Ogólnopolski system poradnictwa zawodowego tworzony przez Ochotnicze Hufce Pracy / E. Hałubek-Święta, M. Trzeciak, E. Żywiec-Dąbrowska // [w:] Poradnictwo zawodowe w OHP i szkołach. – Warszawa : Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy w Warszawie, 2006. – N 2. – S. 9.
7. Horoszowska B. Problemy poradnictwa zawodowego w szkole / B. Horoszowska // Pisula D. Poradnictwo kariery przez całe życie. – Warszawa : Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, 2009. – S. 9.
8. Ingielewicz-Kornacka A. Rola doradcy zawodowego na rynku pracy / A. Ingielewicz-Kornacka, A. Foks // [w:] G. Kierozalski, E. Żywiec-Dąbrowska, H. Bałos, M. Żurek (red.) Poradnictwo zawodowe w OHP i szkołach. – Warszawa : Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy w Warszawie, 2006. – Zeszyt 2. – S. 152.
9. Kopsztein M. Rehabilitacja zawodowa i zatrudnienie osób niepełnosprawnych / M. Kopsztein // [w:] B. Pietrulewicz, M. A. Paszkowicz (red.) Osoby z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy. – Zielona Góra : Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, 2010. – S. 19.
10. Kowalska U. Poradnictwo zawodowe w Ochotniczych Hufcach Pracy / U. Kowalska // [w:] S. M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.) Edukacja na rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego. – Warszawa : Ochotnicze Hufce Pracy, Komenda Główna, 2006. – S. 170.



11. Krause E. Modele (przebiegu) kariery zawodowej człowieka / E. Krause // [w:] «Problemy Profesjologii». – N 1. – 2006. – S. 23.
12. Kreft W. Rola poradnictwa zawodowego w procesie uczenia się przez całe życie / W. Kreft // [w:] «Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego» Poradnictwo zawodowe. Doświadczenia pierwszych lat w Unii Europejskiej. – Warszawa : Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2007. – N 38. – S. 41.
13. Kryńska E. Prognoza podaży i popytu na pracę w Polsce do roku 2010 / E. Kryńska, J. Suchecka, B. Suchecki. – Warszawa : IPiSS, 1998. – S. 19.
14. Kukulak-Dolata I. Rola publicznych służb zatrudnienia i agencji zatrudnienia na rynku pracy / I. Kukulak-Dolata, J. Pichla. – Warszawa : IPiSS, 2007. – S. 32–68.
15. Lamb R. Poradnictwo zawodowe w zarysie / R. Lamb // [w:] M. Mrozek Praca z klientem dorosłym. – Warszawa : Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, 2009. – S. 45.
16. Morys-Gieorgica G. Narodowe Centrum Zasobów Poradnictwa Zawodowego. Raport z realizacji projektu w latach 2002–2006 / G. Morys-Gieorgica // [w:] «Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego». – Warszawa : Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2008. – Zeszyt. – N 42. – S. 182.
17. Nowolisa L. Jak rozmawiać z pracownikiem o karierze / L. Nowolisa // [w:] «Personel i zarządzanie». – N 9/2007. – S. 82.
18. Paszkowska-Rogacz A. Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym / A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska. – Warszawa : Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, 2004. – S. 41.
19. Pisula D. Poradnictwo kariery przez całe życie / D. Pisula. – Warszawa : Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, 2009. – S. 32.
20. Pocztowski A. Zarządzanie zasobami ludzkimi / A. Pocztowski // [w:] A. Kusztełak, A. Zduniak (red.) Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej. – Poznań : Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu, 2006. – tom 2. – S. 67.
21. Szeligiewicz-Urban D. Sposoby wspierania zawodowego osób z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy / D. Szeligiewicz-Urban // [w:] B. Pietrulewicz, M. A. Paszkowicz (red.) Osoby z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy. – Zielona Góra : Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, 2010. – S. 223.
22. Trzeciak W. Poradnictwo zawodowe przez całe życie w dokumentach Unii Europejskiej / W. Trzeciak // [w:] S. M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.) Edukacja dla rynku pracy problemy poradnictwa zawodowego. – Warszawa : Ochotnicze Hufce Pracy, Komenda Główna, 2006. – S. 52.
23. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. – Dz. U. – N 99. – S. 29.
24. Witaszek Z. Zarządzanie karierą zawodową w warunkach restrukturyzacji i etatyzacji sił zbrojnych / Z. Witaszek // [w:] «Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej». – N 4/2006. – S. 103.



УДК: 65.01–057

**НАТАЛІЯ ПАЗІЮРА**

м. Київ, Україна

### **ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНЬОГО І ПРОМИСЛОВОГО СЕКТОРІВ У ПІДГОТОВЦІ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В ЯПОНІЇ**

#### **INTEGRATION OF EDUCATIONAL AND INDUSTRIAL SECTORS IN THE PROCESS OF PRODUCTION PERSONNEL TRAINING IN JAPAN**

*Вивчено тенденції інтеграції на національному, регіональному та виробничому рівнях у процесі підготовки виробничого персоналу в Японії. Розглянуто основні напрями, у яких здійснюється консолідація зусиль освітнього та промислового секторів для забезпечення неперервного професійного навчання економічно активного населення. З'ясовано суть розподілу відповідальності учасників виховання висококваліфікованих фахівців в Японії. Визначено перспективи запозичення прогресивних ідей японського досвіду в освітній простір України.*

**Ключові слова:** виробничий персонал, професійна підготовка, соціальне партнерство, заклади підготовки, підприємства.

*Изучены тенденции интеграции на национальном, региональном и производственном уровнях в процессе подготовки производственного персонала в Японии. Рассмотрены основные направления, в которых совершается консолидация усилий образовательного и промышленного секторов для обеспечения непрерывного профессионального обучения экономически активного населения. Определена суть распределения ответственности участников воспитания высококвалифицированных специалистов в Японии. Обозначены перспективы заимствования прогрессивных идей японского опыта в образовательное пространство Украины.*

**Ключевые слова:** производственный персонал, профессиональная подготовка, социальное партнерство, учреждения подготовки, предприятие.

*Integration trends on national, regional and industrial levels in vocational training of labor force in Japan have been considered. The main directions in which educational and industrial sectors consolidate their efforts in providing lifelong vocational training of people have been studied. The essence of responsibility distribution among participants of Japanese highly qualified specialists' training has been defined. Perspectives of progressive ideas of Japanese experience borrowing into educational environment of Ukraine have been determined.*

**Key words:** work force, vocational training, social partnership, training institutes, companies.



*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Виховання висококваліфікованих фахівців, спроможних виробляти конкурентні товари на світовому ринку, має першорядне значення для успішного розвитку країни. Складний процес професійної підготовки фахівців високого рівня потребує координації зусиль на всіх рівнях, від національного до виробничого, більш активного залучення приватного сектора, чіткого визначення статусу й розподілу відповідальності учасників. Діяльність департаментів розвитку людських ресурсів на підприємствах, адміністрації навчальних закладів повинна спрямовуватися на забезпечення сприятливих умов для навчання молоді, перенавчання дорослого населення й розвитку компетенцій зайнятого на виробництві населення, на поглиблення інтеграції, що гарантує подальший розвиток системи неперервної професійної освіти.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проведення реформ в Україні проводиться з урахуванням прогресивного досвіду розвинутих країн світу, але увага науковців головним чином спрямовується на вивчення передових ідей країн європейського простору. Переконані, що інноваційні тенденції у розвитку освітніх систем країн Східної Азії не повинні залишатися поза увагою наукових досліджень. І хоча ряд вітчизняних та зарубіжних науковців зробили свій вклад у розкриття різних аспектів цього питання (Ю. Боярчук, О. Глузман, О. Джуринський, В. Єлманова, І. Ладанов, О. Михайличенко, В. Пронников, Н. Репетюк та ін.), проблема все ще потребує ретельного вивчення.

*Формулювання мети статті.* Мета статті – виявити прогресивні тенденції у процесі інтеграції освітнього та промислового секторів в Японії у забезпеченні неперервної професійної підготовки виробничого персоналу та розподілу відповідальності учасників виховання висококваліфікованих фахівців.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Важливим елементом системи соціального партнерства, що забезпечує її дієвість і мобільність, є механізм партнерських відносин. В Японії до недавнього часу відповідальність за професійну підготовку виробничого персоналу покладалась в основному на підприємства, що було зумовлено впливом корпоративної культури на процес менеджменту персоналу. За умов забезпечення регулярних працівників підприємств (зазвичай, випускників коледжів, які працюють в одній компанії протягом тривалого часу) внутрішньо-фірмовою підготовкою навчальні заклади виконували функцію лише постачальників виробничого персоналу для підприємств. Але в суспільстві почав викликати занепокоєння той факт, що професійний розвиток працівника залежить від його статусу в організаційній структурі компанії. Крім того, зміни структури ринку праці (зростання кількості нерегулярних працівників, які працюють лише певний термін в компанії і яким важче одержувати підтримку підприємств у своєму професійному розвитку), підвищення мобільності працівників привели до перегляду деяких аспектів традиційної практики найму та особливостей корпоративного менеджменту виробничого персоналу японських компаній. Як наслідок, особливої актуальності почали набувати індивідуальний



розвиток та створення державних програм підтримки працівників, які беруть участь у самоосвіті [3, с. 155]. Актуальність програм самостійного розвитку підвищилась і у зв'язку із пролонгацією економічно активного віку, що унеможливило збереження достатнього рівня професіоналізму без постійного оновлення одержаних знань та навичок. Для забезпечення можливості професійного розвитку цієї категорії працівників уряд Японії розробив заходи для активізації програм самоосвіти [4, с. 12].

Під впливом зазначених чинників освітній сектор почав відігравати важливу роль у забезпеченні необхідними компетенціями значної кількості виробничого персоналу, необхідними для продовження трудової діяльності. Система професійної підготовки поза межами підприємств надає «другий шанс» тим, хто не потрапив у категорію регулярних працівників, або розглядає власну мобільність та конкурентоспроможність на ринку праці як необхідну умову свого успішного кар'єрного розвитку. Нині підприємства Японії все більше підкреслюють важливість індивідуальної відповідальності працівників за власний професійний розвиток і пропонують поширення стратегій кар'єрного розвитку шляхом реорганізації функцій управління персоналом. Останнім часом в Японії почали проводитись дослідження щодо необхідності активізації державного сектору в системі підготовки виробничого персоналу, більш ефективного залучення до цього процесу навчальних закладів, включаючи професійні школи, різноманітні інститути професійної підготовки та університети.

Проведене вивчення питання розвитку соціального партнерства в Японії дозволяє виділити характерні риси, які сприяють інтеграційним процесам між освітнім і промисловим секторами. По-перше, це високий відсоток (70 %) японців, які потрапляють на ринок праці із вищою освітою. Система освіти забезпечує випускників широкою загальною освітою, а професійна підготовка персоналу вважається завданням компанії. Маже 90 % працівників на ринку праці мають більше 14 років освіти. Лише 4 % починають працювати у віці 15 років, більше 95 % учнів залишаються у навчальному закладі до 18 років, після чого 33 % випускників починають працювати. Незважаючи на важкі вступні іспити до вищих навчальних закладів, 72 % учнів поступають до ВНЗ (для країн ОЕСР цей показник дорівнює 46 %).

По-друге, в умовах корпоративної культури та існування певних особливостей у наймі і менеджменті персоналу, традиційним й домінуючим типом працевлаштування все ще залишається «довічний найм». Така практика означає довгострокове працевлаштування протягом економічно активного життя людини. Це мотивує студентів працювати наполегливо у навчальному закладі тому, що найкращі студенти обираються працедавцями великих та добре відомих компаній ще під час навчання, що є престижним й перспективним. Добре відомі компанії мають певні провідні університети, з яких вони обирають майбутніх працівників.



Важливим для інтеграції працедавців та навчальних закладів є і те, що лише 10 % виробничого персоналу малих і середніх підприємств набувають професійну кваліфікацію до початку професійної діяльності. Решта набуває професійних навичок у великих компаніях, які мають матеріальну базу для проведення внутрішньо-фірмової підготовки [5, с. 277–278].

Важливим у цьому контексті є вивчення ринку послуг освітніх закладів, які виконують функцію провайдерів професійної підготовки і почали відігравати важливу роль у вихованні виробничого персоналу разом з традиційною внутрішньофірмовою підготовкою, а також виявлення типів підготовки для працівників та необхідні заходи у поліпшенні інфраструктури професійного розвитку. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що значна кількість працівників (особливо малих і середніх підприємств) звертаються до послуг зовнішніх провайдерів професійної підготовки. Працівники витрачають 2–3 % загального робочого часу та 3 % щорічного доходу на власний професійний розвиток. Порівняно з регулярними працівниками, нерегулярні більш покладаються на асоціації працедавців та інші державні інститути й інститути державного сектору у професійному розвитку. Працівники вважають, що 40 % інформації, вивченої в інститутах підготовки, або те, під час програм індивідуального розвитку, зробило значний внесок у розвиток їх професійних навичок [3, с. 151].

Навіть за умов забезпечення внутрішньо-фірмової підготовки підприємством від працівників все більше вимагається розвиток таких рис, як незалежність, автономність мислення та активність дій у мінливому бізнес оточенні. Тому роль закладів підготовки надалі буде посилюватися, і підприємства підтримують цю тенденцію та докладають зусиль до інтеграції з освітнім сектором як необхідної умови покращення професійного розвитку працівників. Разом з підвищенням важливості індивідуальної відповідальності за власний професійний розвиток, стратегії підприємств змінюються із загальних інвестицій у освіту і навчання до «вибору та концентрації», тобто більш спрямованих інвестицій в обраних працівників [3, с. 150].

Також нами було виявлено інтеграційні тенденції між урядом та підприємствами у забезпеченні професійної підготовки виробничого персоналу, спрямовані на створення сприятливих умов для навчання та надання фінансової підтримки компаніям, що забезпечують професійний розвиток економічно активного населення. Шляхом формування відповідної законодавчої бази та за умов підтримки ініціатив підприємствами для працівників, задіяних у програмах підготовки, передбачено скорочені робочі години, перерву у працевлаштуванні для тимчасового навчання з подальшим поверненням на робоче місце. Гнучкий графік також дозволяє відвідування вечірніх курсів [3, с. 155].

Важливим є інтеграція зусиль компаній та уряду Японії у заходах для зниження безробіття, особливо серед молоді. У червні 2003 р. Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технологій, Міністерство здоров'я, праці і добробуту,



Міністерство економіки, торгівлі і промисловості, Міністерство економічної і фінансової політики Японії розробили «План незалежного розвитку молоді» як пакет заходів для забезпечення працевлаштування цієї групи населення. Законопроект оговорює більш тісну координацію дій між освітнім сектором, працедавцями промислових підприємств, спільної праці уряду і приватного сектора для створення мотивації до праці серед молоді та її економічної незалежності.

Прогресивною тенденцією вважаємо об'єднання зусиль освітнього і промислового секторів у моніторингу та вивченні потреб ринку праці, що також сприяє зниженню рівня безробіття. Для забезпечення відповідності між попитом і пропозицією на ринку праці у молодих спеціалістах проводиться оцінювання потреб компаній в людських ресурсах, виявлення професійних компетенцій, які необхідні сучасному виробництву, розробляються механізми для проведення оцінювання навичок і здібностей молоді.

Спільна робота уряду і компаній спрямовується на розвиток японської дуальної системи (два дні практичної підготовки на робочому місці та три дні навчання у закладі). Така практика набуття знань і практичних навичок на реальному робочому місці дозволяє виховувати потужний виробничий персонал і також знижує рівень безробіття серед молоді. У липні 2003 р. майже 7000 учнів професійних закладів у 47 префектурах навчалися за такою системою [2, с. 6]. Система застосовується також для студентів вищих закладів, безробітних випускників навчальних закладів та безробітних. У 2004 р. 13500 осіб почали короткострокові програми підготовки, довгострокові програми, розраховані на 2 роки, почались у 28 префектурах [2, с. 8]. Для набуття навичок практичної роботи і подальшого працевлаштування були розроблені стратегії «Професійний паспорт», а концепція «Царина виробництва» передбачала створення «фонду виробничого персоналу із високим рівнем професійних знань» та надання підтримки молоді, яка має бажання зв'язати своє професійне життя із виробництвом. Для компаній, які використовують японську версію дуальної системи, запроваджено субсидії. Була розроблена «Нова податкова система» для збільшення інвестицій у розвиток людських ресурсів з боку приватного сектору [2, с. 9].

Усвідомлюючи важливість охоплення всіх категорій економічно активного населення системою розвитку компетенцій, уряд розробив заходи, спрямовані на забезпечення нерегулярних працівників місцями роботи. У 2009 р. було заплановано вдосконалення і поширення «Системи професійної картки» (процедура складання професійної картки за допомогою спеціального консультанта, у якій вказуються професійні компетенції претендента і на основі якої відбувається його розміщення на професійну підготовку на робочому місці протягом визначеного періоду часу з подальшим працевлаштуванням), яка встановлюється урядом і передбачає виплату прожиткових коштів тим працівникам, хто одержує професійну підготовку. Це передбачалось зробити шляхом поширення позик та запровадження «системи їх забування» у японській дуальній системі для молоді,





яка не змогла знайти місця роботи з повною зайнятістю. Японська дуальна система забезпечує програми підготовки від базового та початкового рівня, які є містком до практичної підготовки у Системі професійної картки.

Дослідження показало, що активну участь бере уряд Японії у забезпеченні професійного розвитку всіх категорій економічно активного населення. Підприємства заохочуються до працевлаштування молоді. Згідно з планами подолання наслідків кризи у 2009 р. уряд Японії почав заохочувати підприємства та бізнес-організації до працевлаштування людей без достатнього професійного досвіду як регулярних працівників. Було призначено фінансові субсидії тим підприємствам, які приймають на роботу безробітних віком 25–39 років як регулярних працівників (500000 ієн за кожного працівника для великих підприємств і 1 млн ієн для малих і середніх підприємств) [1, с. 43]. Такі ж суми передбачені для підприємств, що приймають до роботи випускників навчальних закладів, які вже одержали відмову у працевлаштуванні [1, с. 24].

Також субсидіями забезпечуються компанії, які беруть участь у проведенні неформальних програм навчання з подальшим працевлаштуванням у межах Системи професійної картки. Сума субсидій складає 0,1 млн ієн на місяць, або 0,12 млн для будь-якої кількості тих, хто навчається. В результаті реалізації цього плану протягом 3 років 1 млн безробітної молоді було надано регулярні робочі місця. Разом з цим постійно проводилася модернізація Системи професійної картки, в результаті чого у 2010 р. 92 % молоді було працевлаштовано, професійну картку одержали 0,5 млн осіб, 30 % визначились щодо майбутньої кар'єри [1, с. 59].

Забезпечення компаніями програм професійної підготовки нерегулярних працівників, безробітної молоді проводяться шляхом відкриття центральних і регіональних центрів «професійних карток», агенцій «Привіт, робота» та інших консультаційних організацій безпосередньо на робочому місці, що приводить до збільшення кількості корпоративних партнерів [1, с. 60].

Місцеві уряди та компанії спільно створюють регіональні професійні сервісні центри для молоді, які називаються «Кафе професій». Ці організації надають безробітній молоді інформацію щодо робочих місць, здійснюють оцінювання здібностей претендента та проводять пошуки вакансій, надають консультаційні послуги, розробляють навчальні програми для компаній, які, в свою чергу, заохочуються до забезпечення молоді програмами інтернатури. У липні 2004 р. в 43 префектурах були відкриті центри «Кафе професій» [2, с. 6]. Важливо, що зусилля на регіональному рівні спрямовуються на підтримку професійного розвитку молодих ресурсів на основі потреб місцевого бізнесу (загалом 15 префектур) шляхом вивчення потреб молоді, проведення професійних консультацій та навчання. Заходи проводяться за активної участі приватного сектору, що посилює інтеграцію. Розробляються програми е-навчання для молоді для допомоги у процесі надбання знань та навичок необхідних для одержання роботи за допомогою «Кафе професій». Консолідація зусиль відбувається з боку



Міністерства здоров'я, праці та добробуту, яке надає підтримку у координації місцевих програм для молоді, проведення зустрічей компаній та молоді, забезпечення консультантами з кар'єрного розвитку. Міністерство економіки, торгівлі та промисловості також надає підтримку у підготовці проектів розвитку людських ресурсів у 10 регіонах, визначених на основі вивчення потреб місцевої промисловості у молодих працівниках, їх професійного розвитку відповідно до місцевих потреб шляхом надання консультаційних і освітніх послуг. Уряд префектур планує та здійснює керівництво автономним центром «Кафе професій» відповідно до потреб місцевого ринку праці [2, с. 7].

Важливою тенденцією вважаємо реформування національних навчальних програм освітніх закладів. Новий стандарт навчальних програм був запроваджений 2002 р., який наголосив на професійному компоненті та системі інтернатури. Стимулюється впровадження предметів професійного спрямування, надбання учнями старших класів досвіду практичної роботи на підприємствах, запрошення викладачів та спеціалістів з підприємств, спільне планування закладів освіти і компаній термінів, умов інтернатури та інших аспектів навчальної діяльності. Важливим є стандартизація програм підготовки, що пропонуються провайдером на зовнішньому ринку освітніх послуг, для запобігання розбіжностей у програмах професійного розвитку. Для формування ефективних програм професійної підготовки необхідна достатня і точна інформація про кваліфікацію і професійні навички працівників і претендентів, характеристика необхідних професійних компетенцій. У процесі розробки програм інститути професійної підготовки активно співпрацюють з персоналом підприємств, що відповідає за розвиток людських ресурсів. Створюються умови для забезпечення допомоги іншими державними організаціями [3, с. 147–156].

Багато уваги приділяється заходам, спрямованим на підвищення якості освітніх послуг, що надаються провайдером професійної підготовки. Як свідчить досвід Японії, соціальне партнерство між урядом, закладами освіти і приватним бізнес-сектором впливає на покращення послуг провайдерів через запровадження ефективних механізмів оцінювання їх діяльності. Оцінка типу діяльності, ціни та цільових груп провайдерів зусиллями приватного та державного секторів створює основу для розподілу їх відповідальності у професійній підготовці [3, с. 156–158].

За умов співробітництва підприємств з навчальними закладами компанії основну увагу приділяють функціональним видам діяльності без відволікання на організацію підготовки. Напрями спільних дій закладів підготовки та підприємств полягають у розробці планів підготовки працівників на замовлення. Програми спеціальної підтримки можуть бути організовані для невеликої кількості працівників із спеціальними освітніми потребами [6, с. 6].

Крім того, до прогресивних стратегій можна віднести участь державних закладів освіти у наданні можливості працівникам підприємств навчатися в магістратурі та аспірантурі. Розвиток вищих навчальних закладів у цьому



напрямі є дуже перспективним і важливим не тільки для майбутнього розвитку економіки, але і з погляду ролі вищих закладів для суспільства. Проте цей напрям є новим і недостатньо розвинутим. У 2001 р. з 18000 курсів, запропонованих Міністерством здоров'я, праці та добробуту в межах системи оплати навчання, тільки 98 проводились на базі 47 університетів та аспірантур. Порівняно з 3164 курсами, які забезпечувались 291 спеціальними закладами підготовки, та 169 курсів у 30 інших закладах очевидним є відставання університетів у цьому процесі [7, с. 256].

Для забезпечення подальшого розвитку та поглиблення інтеграційних тенденцій в підготовці виробничого персоналу 2001 р. був створений консультативний орган для соціальних партнерів на національному рівні - Генеральна асоціація розвитку людських ресурсів. Асоціація відповідальна за проведення зустрічей представників бізнесових, урядових та академічних кіл для розробки стратегій розвитку навчання, підготовки, перепідготовки, підтримки кар'єрного розвитку тощо. Для поширення курсів навчання і підготовки дорослих на базі університетів та аспірантур на регіональному рівні 2002 р. були створені регіональні ради з виховання людських ресурсів з участю місцевого бізнесу, університетів та аспірантур, недержавних закладів освіти [7, с. 248-249].

Зусилля поєднуються у запровадженні виробничим і освітнім секторами професійних центрів, зайнятих вихованням кістяка людських ресурсів на виробництві та передачі навичок і ноу-хау від експертів до молодого покоління. Спільними зусиллями розробляється навчальна програма з розвитку людських ресурсів, які б могли зробити свій внесок у стратегічний сектор послуг (працівників ІТ, персонал менеджменту технологій тощо) [2, с. 9].

*Висновки результатів дослідження.* Вивчення японського досвіду соціального партнерства переконує, що Японія є прикладом привабливої форми регулювання відносин партнерства і співпраці між секторами суспільства від національного до виробничого і таким чином забезпечує стабільний розвиток системи неперервної професійної підготовки. Головною умовою формування партнерських відносин є збіг мети на всіх рівнях японського суспільства у вихованні висококваліфікованого виробничого персоналу. Соціальне партнерство секторів створило умови для диверсифікованої підготовки виробничого персоналу всіх типів, незалежно від їх позиції в організаційній ієрархії, розробки ефективних стратегій подолання безробіття, відкриття сервісних професійних центрів, створення нового ринку праці. Запровадження соціального партнерства з ВНЗ свідчить про домінування концепції всебічного розвитку працівника нової формації на основі неперервності. Впевнені, що запровадження прогресивного досвіду Японії з розвитку соціального партнерства в Україні сприятиме підвищенню конкурентоспроможності економіки і таким чином вирішенню завдань економічного та соціального відродження в країні.

*Перспективи подальших розвідок.* Напрями для подальшої наукової розвідки плануємо спрямувати на вивчення трансформаційних тенденцій у корпоративній моделі внутрішньо-фірмової підготовки виробничого персоналу Японії під впливом чинників сучасного світу праці.



### Література

1. Employment measures in Post-Financial Crisis Japan Ministry of Health, Labour and Welfare July, 2009. – 63 p.
2. Government Policy on Employment and Development of Young Workers in Japan Ministry of Health, Labour and Welfare December 3, 2004. – 9 p.
3. Human resources development and improvement of the educational training infrastructure in Japan. Labour situation in Japan and analysis: detailed exposition 2009/2010. – Japan institute for labour policy and training (JILPT), 2010. – P. 135–162.
4. Koichiro Imano, Fumio Inagawa, Eiichi Oki, Kazuo Taguchi. Current state and challenges of the education and training services market // JILPT research report N 80. – 2007. – 12 p.
5. Simone J. van Zolingen Developments in Education and Training in Japan. – The Netherlands : Radboud University Nijmegen, 2005. – P. 277–283.
6. Skills development in the workplace: report of the ILO/SKILLS-AP / Japan Regional Workshop and Study Programme on Skills Development in the Workplace, OVTA, Chiba, Japan, 27 January–6 February 2009 / Regional Skills and Employability Programme in Asia and the Pacific (SKILLS-AP), ILO Regional Office for Asia and the Pacific. – Bangkok : ILO, 2009. – 43 p.
7. VET through one's lifetime: new approaches and implementation. Proceedings of the KRIVET International conference on VET (2<sup>ND</sup>, Seol, Korea, October 15–16, 2002). – Korea research institute for vocational education and training, Seoul, 2002. – 339 p.



УДК: 378.14(72)

**ОЛЕНА ЖИЖКО**

м. Київ, Україна

## **СУЧАСНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МЕКСИКИ**

### **MODERN PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM OF MEXICO**

*Представлено результати науково-педагогічного дослідження, метою якого був аналіз сучасної системи мексиканської професійної освіти. Виявлено, що система професійної освіти Мексики знаходиться на етапі свого формування і постає перед рядом проблем, характерних для цього періоду: домінування вузької професійної орієнтації, різноманітність теоретичних підходів, недостатня підтримка дослідницької роботи тощо. Виокремлено провідні тенденції сучасної професійної освіти Мексики, зокрема: безкоштовність і загальнодоступність навчання, участь державних і громадських організацій в управлінні системою професійної освіти, реформування освіти тощо.*

**Ключові слова:** система професійної освіти Мексики, професійна орієнтація, теоретичні підходи, дослідницька робота, тенденції розвитку освіти, реформування.

*Представлены результаты научно-педагогического исследования, целью которого был анализ современной системы мексиканского профессионального образования. Выведено, что система профессионального образования Мексики находится на этапе своего формирования и предстает перед рядом проблем, характерных для данного периода: доминирование узкой профессиональной ориентации, разнообразие теоретических подходов, недостаточная поддержка исследовательской работы и т.д. Выделены основные тенденции современного профессионального образования Мексики, а именно: бесплатность и общее доступность образования, участие государственных и общественных организаций в управлении системой профессионального образования, реформирование образования и др.*

**Ключевые слова:** система профессионального образования Мексики, профессиональная ориентация, теоретические подходы, исследовательская работа, тенденции развития образования, реформирование.

*Results of scientific-pedagogical research, the goal of which was to analyze the current system of Mexican professional education, have been presented. It has been found out that the professional education system in Mexico is at the stage of its*



*formation, and faces a number of problems specific to this period: the dominance of a narrow professional orientation, a variety of theoretical approaches, lack of support for research, etc. The main tendencies of modern professional education in Mexico have been outlined, namely free of charge and all-accessible education, participation of state and public associations in running the system of professional education; reformation of education etc.*

**Key words:** Mexican system of professional education, professional orientation, theoretical approaches, research, tendencies of education development, reformation.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* У Мексиці професійна освіта надається в державних і приватних установах, які здійснюють підготовку робітничих кадрів високої кваліфікації, в тому числі медичних сестер, вихователів дошкільних закладів та вчителів закладів середньої освіти, ліцензіатів (ліцензіат прирівнюється до ступеня бакалаврату в системі освіти України), спеціалістів.

Такими установами є навчальні заклади, що залежать від федерального уряду у сфері виробничо-технічної, технологічної сільськогосподарської освіти і науки про море; науково-технологічні коледжі штатів (CECyTE`s); центри з вивчення наук і технологій Національного політехнічного інституту; центри виробничо-технічного навчання; школи технічного бакалаврату; національний професійно-технічний коледж (CONALEP); бакалаврати з мистецтвознавства; військові бакалаврати, що належать міжнародним військовим школам і школам військових матеріалів [8, с. 159–163]. Неповна вища педагогічна освіта, що забезпечує елементарний рівень навчання (дошкільне та початкові класи), надається у педагогічних училищах (Escuela Normal) та Центрах підвищення кваліфікації вчителів Міністерства народної освіти Мексики (CAM – Centro de Actualizacion de los Maestros).

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* У процесі аналізу новітньої наукової і педагогічної літератури з проблематики дослідження з'ясовано, що управління системою базової й професійної освіти здійснюють Відділ базової і неповної вищої педагогічної освіти та Відділ професійної освіти Міністерства Національної Освіти Мексики за підтримки інших державних і громадських організацій: Національної Ради Підтримки Освіти (Consejo Nacional de Fomento Educativo – CONAFE), що відповідає за розвиток освіти в місцях мешкання індіанських етнічних груп; Національної системи інтегрального розвитку сім'ї (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia – DIF), що займається питаннями освіти малозабезпечених соціальних груп і дітей та молоді з малозабезпечених сімей; Міністерства соціального розвитку (Secretaria de Desarrollo Social – SEDESOL), завдання якого полягає в тому, щоб надавати підтримку планам розвитку організацій, що займаються допомогою малозабезпеченим соціальним групам; Національної Ради з питань навчання для життя і роботи (Consejo Nacional de Educacion para la Vida y el Trabajo – CONEVYT), яка вирішує питання



підвищення кваліфікації робітників; Національної Ради з питань участі громадськості у розв'язанні проблем освіти (Consejo Nacional de Participacion Social en la Educacion – CONAPASE), що відповідає за аналіз процесів навчання з метою підвищення якості освіти; Національної Комісії безкоштовних підручників (Comision Nacional de Libros de Texto Gratuitos – CONALITEG), що опікується питаннями підготовки і випуску навчального матеріалу, який використовується в початковій і неповній середній школах; Головної Дирекції планування, програм і бюджету (Direccion General de Planeacion, Programacion y Presupuestacion – DGPPP), функції якої полягають у плануванні бюджету для системи освіти країни; Федерального адміністративного комітету будівництва шкіл (Comite Administrador del Programa Federal de Construcccion de Escuelas – CAPFCE); Програми освіти, здоров'я і харчування (Programa de Educacion, Salud y Alimentacion – PROGRESA); Програми боротьби з відставанням у початковій школі (Programa para Abatir el Rezago en Educacion Inicial y Basica – PAREIB); Асоціацій батьків (Asociaciones de padres de familia) [8, с. 150].

*Формулювання мети статті.* Зважаючи на прогресивний досвід Мексики у забезпеченні якісної та різносторонньої професійної освіти та широкий спектр інституцій, які забезпечують її реалізацію, у цій статті ставимо за мету проаналізувати сучасну систему мексиканської професійної освіти та виокремити тенденції, що заслуговують на адаптацію в освітньому просторі України.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Система препаративної (preparatoria) та професійної освіти Мексики передбачає наявність двох рівнів, один з яких має функції вступного курсу, а другий характеризується бівалентністю. Перший включає в себе курс загального бакалаврату (відповідає старшим класам середньої школи України та готує учнів до вступу до ВНЗ) й реалізується в багатьох державних і приватних установах. Він забезпечує загальну підготовку учнів, що включає знання з технічних і гуманітарних наук, а також оволодіння навичками дослідження, спілкування і комунікації. Навчальні плани формують базові знання з математики, природних і соціальних наук, мови і комунікації. Професійно-спрямована підготовча частина (вступний курс) викладається на останніх семестрах і розгалужується на 4 напрями: фізико-математичні науки та інженерія; біологія і медицина; соціальні науки; гуманітарні науки і мистецтвознавство.

Пропедевтичний бакалаврат передбачено в таких установах: бакалаврати автономних університетів; федеральні коледжі бакалаврів і коледжі бакалаврів штатів; бакалаврати штатів, започатковані урядами штатів; федеральні підготовчі школи; центри з навчання бакалаврату; бакалаврати з мистецтвознавства; військові бакалаврати, що належать міжнародним військовим школам і школам військових матеріалів; заочні підготовчі школи; підготовча школа федерального округу; федералізовані бакалаврати приватного характеру; приватні бакалаврати; теле- і відеобакалаврати, що функціонують за допомогою Супутникового зв'язку навчального телебачення (Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT) й успішно використовуються у віддаленій і важкодоступній місцевості [1, с. 28].



Бівалентний бакалаврат реалізується двома формами навчання: технологічним бакалавратом і професійно-технічною освітою. В обох випадках у навчальних програмах акцентується увага на лабораторній практиці, роботі в майстернях і на виробництві, включаючи професійну практику та соціальну службу поза навчальним закладом, що є обов'язковою умовою для отримання диплома після закінчення училища. Навчальні плани складаються із загально-освітнього і професійно-спрямованого компонентів: загальні дисципліни для всіх спеціальностей та технологічних курсів, визначених для кожної спеціальності.

Навчальними закладами, в яких реалізується бівалентний бакалаврат, є установи, що залежать від федерального уряду у сфері виробничо-технічної, технологічної сільськогосподарської освіти і науки про море; науково-технологічні коледжі штатів (SECTE`s); центри з вивчення наук і технологій Національного Політехнічного Інституту; центри виробничо-технічного навчання; школи технічного бакалаврату; національний професійно-технічний коледж (CONALEP) [8, с. 159–163].

Розробкою навчальних програм підготовчої та професійної освіти займається Державна Комісія з Планування неповної вищої освіти (Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior – CEPPEMS) і Національний Відділ неповної вищої освіти (Coordinación Nacional de la Educación Media Superior – CONAEMS) [4, с. 171].

У цей час 93 із 100 підлітків, що закінчили неповну середню школу, продовжують навчання в підготовчій школі або професійно-технічних училищах. У 2000–2001 навчальному році на цьому рівні навчалось 2 955 783 учнів і викладали 210 033 вчителів в 9761 школі. Всього зареєстровано 46,8 % підлітків віком 16–18 років, які відвідують школу [1, с. 30]. Слід зазначити, що практично половина населення Мексики підліткового віку навчається в бакалавраті. Це є важливим досягненням на шляху розбудови національної системи освіти країни, що розвивається, беручи до уваги той факт, що тільки у 90-х рр. XX ст. неповна середня освіта в Мексиці стала обов'язковою.

Варто наголосити, що наприкінці першого десятиріччя XXI ст. керівництвом освіти Мексики розроблена нова ініціатива щодо запровадження професійної освіти в сільській місцевості та маргінальних районах міст. Цей проект пов'язаний з проблематикою масивного еміграційного руху молоді та дорослих в США, Канаду та мегаполіси Мексики в пошуках кращого заробітку, що розпочався ще з 70-х рр. XX ст. та набув особливої сили в 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст. Така ситуація генерує цілу серію проблем, розв'язання яких є досить складним та потребує від держави великих коштів. Означимо деякі з них, що пов'язані з освітою [7, с. 62].

По-перше, міграційна тенденція виражається в тому, що з дому від'їжджають переважно молоді хлопці (15–20 років) та батьки сімейств, а жінки, малі діти та люди похилого віку залишаються. Наукові дослідження, що проводяться в мексиканських університетах з питань міграції, показали, що психічний стан





багатьох з цих жінок, а також дітей, що живуть без чоловіків та батьків 2–3 чи більше років, є незадовільним, що має безпосередній негативний вплив на успішність в школі. По-друге, діти, починаючи навчання в початковій школі, в багатьох випадках не закінчують його, чи не продовжують навчання в неповній середній школі, тому що сім'я не бачить в цьому сенсу. Батьки воліють, щоб їх діти, особливо хлопці, від'їжджали з дому заради заробітку і не витрачали часу на даремне відвідування школи.

Таким чином, керівництво освіти пропонує включити до навчальних програм неповної середньої школи додатковий предмет «Введення до професії» (*Sensibilización artesanal*), який включає в себе розробку та втілення проектів малого бізнесу з виготовлення та продажу національних артесанальних виробів (сувенірів), що історично виготовлялися в певній місцевості (вишивок, текстильних виробів, одєжі, домашнє начиння, посуду, виробів з дерева, каменю, соломи, страв, напоїв (мескаль, текіла, сотоіль, тегуїно, тепаче, пульке) тощо) [7, с. 64].

Метою цього курсу є залучення підлітків та молоді до аналізу регіональної та місцевої економіки з теоретичного, історичного та антропологічного погляду; формування в них навичок та вмінь для створення та виготовлення власних оригінальних артесанальних виробів в регіональному народному стилі; надання учням теоретико-практичних знань для створення та входження до ринку праці після закінчення школи та подолання необхідності емігрувати з рідних осель. Проект буде введений в шкільну програму під наглядом Дирекції досліджень інституту артесанального розвитку (*Coordinación de Investigación del Instituto de Desarrollo Artesanal*), що займається питаннями збереження виробничих традицій регіонів Мексики.

Можливість отримання вищої професійної освіти надається як у державних, так і в приватних установах, метою яких є підготовка технічних працівників з вищою університетською освітою, ліцензіатів, фахівців, магістрів і докторів (вчене звання доктора в мексиканській системі освіти прирівнюється до звання кандидата наук у системі освіти України). Вищі навчальні заклади (*IES*) займаються наступною діяльністю: викладанням, науковими, гуманітарними та технологічними дослідженнями, розповсюдженням і збереженням національної культури і традицій.

Система вищої освіти Мексики (*SES*) представлена більш як 1500 державними і приватними установами різних типологічних профілів: університети, автономні університети, технологічні університети, технологічні інститути, дослідницькі установи, установи післядипломної освіти, педагогічні вищі навчальні заклади та ін. Установи вищої освіти входять до Національної Асоціації Університетів і Вищих навчальних закладів (*Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior – ANUIES*). Приватні вищі навчальні заклади об'єднані у Федерацію Мексиканських приватних Вищих навчальних закладів (*Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior – FIMPES*) [2, с. 78].



Вищі навчальні заклади Мексики займаються підготовкою ліценціатів (усі ВНЗ), фахівців (21,9 %), магістрів (71,1 %) і докторів (7 %), з них 60,1 % є державними, 39,9 % – приватними). Вища педагогічна освіта, що забезпечує кадрами заклади середньої і вищої освіти, надається у вищих педагогічних навчальних закладах (Escuela Normal Superior), педагогічних університетах (Universidad Pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional), університетах (народних автономних, технологічних), технологічних інститутах. Слід зазначити, що ситуація з вищою та післядипломною освітою (estudios de posgrado) в мексиканських ВНЗ є досить складною. Це пов'язане з тим, що з 1980 до 1993 року кількість студентів, які навчалися ліцензіату, зросла від 731,291 до 1,141,568 осіб, що зумовило необхідність термінової підготовки великої кількості викладачів ВНЗ. Внаслідок терміновості підготовка була поверховою і не відповідала традиційним стандартам фундаментальної класичної університетської освіти [6, с. 27].

Провідними мексиканськими ВНЗ є Національний Автономний університет Мехіко – Universidad Nacional Autónoma de México, Політехнічний Національний інститут – Instituto Politécnico Nacional, Національний педагогічний університет – Universidad Pedagógica Nacional, Іberoамериканський університет – Universidad Iberoamericana, Мексиканський коледж – Colegio de México, Університет Ла Салле – Universidad la Salle, Автономний університет метрополії – Universidad Autónoma Metropolitana, а також Автономні університети штатів [2, с. 80].

У 2000–2001 навчальному році зареєстровано 2 197 702 студенти, які навчалися у ВНЗ Мексики, з яких 68 % – у закладах національної освіти. Організацією вищої освіти опікується Державна Комісія з планування вищої освіти (Comisión Estatal de Planeación de la Educación Superior – COEPES), Національна Комісія з планування вищої освіти (Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior – CONPES) і Національна Система постійного (постійного) планування вищої освіти (Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior – SINAPPE). Вищі навчальні заклади повинні пройти Акредитаційну Раду вищої освіти (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior – COPAES), після чого вони фінансуються Інвестиційним Фондом для Акредитованих програм (Fondo de Inversión para Programas Evaluados y Acreditados – FIUPEA) [1, с. 20].

Навчання технічних працівників із вищою університетською підготовкою у виробничій і службовій сферах триває два роки, ліценціатів – мінімум чотири роки. У 2000–2001 навчальному році було зареєстровано понад 6600 програм з ліцензіату, 3900 – зі спеціальності, магістратури і докторантури, на яких викладало 208 692 викладачі (28,9 % – на повній ставці, 8,7 % – на півставки, 62,4 % – як позаштатні викладачі) серед них 26 % мають ступінь магістра і тільки 6 % – ступінь доктора [4, с. 183–187].

Статистичні дані свідчать про низький рівень підготовки викладачів Мексики. Підкреслимо, що більшість викладачів має ступінь ліценціата (тобто



бакалавра) і тільки 32 % отримали післядипломну освіту та ступені магістра або доктора (тобто кандидата наук). Отже, процес підготовки науковців та проведення дослідницької діяльності в Мексиці знаходиться в стані початкового розвитку.

Оцінка якості освіти у ВНЗ здійснюється Міжінституційними Комітетами з оцінки (або евалюації) вищої освіти (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior – CIEES) і Національним Центром з оцінювання вищої освіти (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior – CENEVAL).

*Висновки результатів дослідження.* Проведений аналіз становлення й розвитку системи професійної освіти Мексики дає підстави виокремити такі провідні тенденції стосовно її сучасного стану: безкоштовність навчання в державних навчальних закладах; загальнодоступність народної професійної освіти; участь державних і громадських організацій в управлінні системою професійної освіти; реформування університетської освіти і започаткування державних програм, що підтримують післядипломну професійну освіту та дослідницьку діяльність.

Підводячи підсумок, важливо зазначити, що система мексиканської професійної освіти знаходиться на етапі свого формування і постає перед рядом проблем, характерних для цього періоду: домінування вузької професійної орієнтації, різноманітність теоретичних підходів, недостатня підтримка дослідницької роботи тощо.

*Перспективи подальших розвідок.* Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо розгляд причин і передумов виникнення окреслених проблем функціонування системи професійної освіти Мексики, зокрема: домінування вузької професійної орієнтації, різноманітність теоретичних підходів, недостатня підтримка дослідницької роботи для визначення шляхів їх попередження та запобігання виникненню подібних проблем в українському освітньому просторі.

### Література

1. Жижко О. А. Підготовка вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики / О. А. Жижко. – К.–Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2011. – 241 с.
2. Жижко О. А. Вплив провідних університетів на розвиток мексиканської системи освіти / О. А. Жижко // Проблеми трудової та професійної підготовки, Вип. 5, квітень 2009 р. – С. 78–84.
3. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : монографія / А. А. Сбруєва – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Вид-во «Козацький вал», 2004. – 500 с.
4. Ornelas C. El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. Nacional Financiera. Centro de Investigación y Docencia Económicas / C. Ornelas. – México : Fondo de Cultura Económica, 1995. – 350 p.



5. Pacheco T. (coordinadores) El concepto de formación en la educación universitaria / T. Pacheco, Á. Díaz Barriga // Cuadernos del CESU UNAM. – N 31. – México : CESU UNAM, 1993. – 86 p.
6. Richard O. Sobre la naturaleza profesionalizante de la universidad / O. Richard. – CESU UNAM. Col. Pensamiento Universitario, 56. – Mexico : CESU UNAM, 1993. – 86 p.
7. Salas Luévano M. A. Práctica docente en telesecundaria / M. A. Salas Luévano, E. Zhizhko. – México : Taberna Libraria, 2011 – 120 p.
8. Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. – Mexico : SEP, 2001. – 569 p.
9. Staples A. Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. Historia de la educación en México / A. Staples. – Mexico : El colegio de México, 1985. – P. 1–24.
10. Tanck de Estrada D. La ilustración y la educación en la Nueva España. SEP Cultura / D. Tanck de Estrada. – Mexico : Ediciones Caballito, 1985. – 291 p.
11. Tunnermann Bernheim C. Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina / C. Tunnermann Bernheim. – Managua : Hispamer, 2001. – 358 p.



УДК: 377:37.012(438+477+497.2)

**АНДРІЙ КАПЛУН**

м. Тернопіль, Україна

**ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ  
СУЧАСНОГО ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ  
У БОЛГАРІЇ ТА ПОЛЬЩІ**

**INFORMATIONAL TECHNOLOGIES  
IN THE PROCESS OF MODERN PRODUCTION  
PERSONNEL TRAINING IN BULGARIA AND POLAND**

*На основі аналізу навчального процесу у професійних навчальних закладах Болгарії та Польщі встановлено, що впровадження інформаційних технологій – це об'єктивна реальність і один із важливих напрямів змістової, методологічної та організаційної модернізації системи професійної освіти. З'ясовано, що інформаційні технології є однією із головних дидактичних умов реалізації процесу безперервного оновлення й відтворення професійних знань та вмінь фахівця у будь-якій державі. Виявлено, що важливу роль в інформаційному забезпеченні людини відіграють глобальні телекомунікаційні мережі Інтернет, зокрема програма «Інтел®. Навчання для майбутнього».*

**Ключові слова:** інформаційні технології, телекомунікаційні мережі, підготовка виробничого персоналу.

*На основании анализа учебного процесса в профессиональных учебных заведениях Болгарии и Польши установлено, что внедрение информационных технологий – это объективная реальность и одно из важных направлений содержательной, методологической и организационной модернизации системы профессионального образования. Определено, что информационные технологии есть одним из главных дидактических условий реализации процесса непрерывного обновления и воспроизведения профессиональных знаний и умений специалиста в любой стране. Установлено, что важную роль в информационном обеспечении человека играют глобальные телекоммуникационные сети Интернет, в особенности программа «Интел®. Обучение для будущего».*

**Ключевые слова:** информационные технологии, телекоммуникационные сети, подготовка производственного персонала.

*On the basis of analysis of educational process at vocational educational establishments in Bulgaria and Poland it has been determined that implementation of*



*modern technologies is objective reality and one of the main directions of profound methodological and organizing modernization of vocational education system. It has been found out that information technologies are one of the main didactic conditions of fulfilling the process of continuous improvement and reproduction of a specialist's professional knowledge and skills in any country. It has been revealed that global telecommunication Internet networks play important role in information provision of people, namely the program "Intel®. Education for future".*

**Key words:** information technologies, telecommunication networks, training of industrial personnel.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Сьогодні загальновизнаною тенденцією у розвитку кожного суспільства в тому числі Болгарії та Польщі є інформатизація його різних сфер і, як наслідок підвищені вимоги до системи освіти, зокрема, і професійної. У ХХІ ст. формування багаторівневої системи освіти як неперервного самовдосконалення протягом усього життя людини передбачає: доступність внаслідок використання телекомунікаційних технологій, глобальних і локальних мереж; упровадження інноваційних методик на основі використання різноманітних інформаційних технологій; реалізацію концепції випереджальної освіти, орієнтованої на існування особистості в інформаційному суспільстві. Це завдання не нове, але сьогодні свобода вибору педагогічних технологій створює нові можливості для вирішення проблеми.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* У сучасній науково-педагогічній літературі проблема використання інформаційних технологій та мультимедійних систем навчання набуває значного висвітлення. Особливе значення мають напрацювання болгарських та польських вчених (Х. Беднарчика, А. Заяц, В. Стриковського), висновки дослідження яких заслуговують на увагу з перспективами подальшого використання на практиці в Україні.

*Формулювання мети статті.* Метою статті є вивчення ролі інформаційних технологій у підготовці сучасного виробничого персоналу у Болгарії та Польщі та аналіз особливостей навчального процесу у професійних закладах цих країн.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Питання про роль сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у справі удосконалення й модернізації існуючої освітньої системи у Болгарії і Польщі залишається актуальним протягом останніх двох десятиліть.

Створення єдиного інформаційного середовища в галузі професійної освіти на основі інформаційної мережі, що охоплює усі ланки системи освіти, заклади, установи й органи управління ними, є у цих країнах одним із основних завдань інформатизації системи освіти [3, с. 10; 6, с. 7].

Водночас інформатизація професійної освіти є умовою впровадження інформаційної моделі розвитку суспільства. Інформаційно-комунікаційні технології у навчально-виховному процесі – це об'єктивна реальність, зумовлена сучасним



станом розвитку матеріально-технічної бази суспільства. Тому інформатизація є одним із важливих напрямів змістової, методологічної та організаційної модернізації системи професійної освіти.

Інформатизація професійної освіти – процес, у якому політичні, соціально-економічні, технологічні та правові механізми тісно пов'язані на основі використання комп'ютерів, інформаційних технологій і засобів зв'язку.

У польських і болгарських професійних закладах важлива роль належить використанню комп'ютерів під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін, різноманітних науково-дослідних робіт із застосуванням обчислювальної техніки.

Безумовно, організаційні питання, якими змушений займатися викладач, значно спрощує пакет офісних комп'ютерних програм.

Комп'ютерні технології у сучасній професійній освіті Болгарії і Польщі стали головним технічним засобом, який використовується у традиційних методиках навчання і професійної підготовки.

Впровадження інформаційних технічних засобів у процес професійного навчання докорінно змінює методи співпраці викладачів і учнів.

Особливо результативним є підвищення активності учнів, а також зростання організаційної функції педагога. Інформаційні навчальні технології сприяють реалізації індивідуального підходу в навчанні. У такій моделі викладач перестає бути просто «ретранслятором» знань, а є співтворцем сучасних технологій навчання.

Результати досліджень доводять, що широкий вибір програмно-педагогічних засобів, використання інформаційних можливостей новітніх технологій (комп'ютерної графіки, мультимедіа, гіпертексту) дає сьогодні змогу викладачам побудувати технологію вивчення предметів шляхом поєднання традиційних і комп'ютерних методів навчання. Концепцію навчального процесу, що ґрунтується на комплексному використанні функціонально підібраних сучасних і традиційних дидактичних засобів (медіа), у педагогіці називають мультимедійною освітою. Поняття «медіаосвіта» за матеріалами ЮНЕСКО означає навчання теоретичним знанням і практичним вмінням з володіння сучасними засобами комунікації як частини специфічної і автономної галузі знань у педагогічній теорії і практиці.

Починаючи з 60-х років XX ст., у розвинутих країнах світу (США, Канада, Франція тощо) сформувався специфічний напрям медіа освіти, мета якого – допомогти учням і студентам зорієнтуватися в медіапросторі, навчитися аналізувати й розуміти медіаінформацію. У 1989 році Рада Європи на основі документів ЮНЕСКО схвалила «Резолюцію з медіаосвіти й нових технологій», якою визнано, що медіаосвіта має розпочинатися якомога раніше і тривати весь період навчання [4, с. 12].

Медіа впроваджується кількома шляхами: інтегрується в навчальний предмет або вводиться як додатковий предмет за вибором. Інтенсивного розвитку набуває процес формування екранної культури.



Інтеграція різних форм подання інформації (тестових, графічних, звукових і відеоформатів даних, ефектів анімації, елементів керування тощо) дозволяє учням самостійно організувати процес навчання та замінювати деякі функції викладача. Стратегія мультимедійного навчання полягає в доборі та застосуванні пов'язаних між собою елементів і галузей медіа таким чином, щоб, постійно удосконалюючи та збільшуючи обсяг інформації, до якої мають доступ користувачі, зробити її легшою для сприйняття.

Перевагою мультимедіа для навчання та практичної підготовки учнів професійних закладів є те, що вони надають інформації привабливу форму й урізноманітнюють заняття. До цього потрібно додати властивість інтерактивності: користувач має можливість впливати на хід програми. З іншого боку, комп'ютерна програма вибирає відповідний рівень і спосіб навчання залежно від рівня знань для учня. Це надає людині автономності та мобільності. Прикладом може бути представлена на рис. 1 мультимедійна навчальна лабораторія для практичних занять, обладнана верстатами з цифровим управлінням, обладнана комп'ютерами і системою дидактичних матеріалів, зокрема, планшетами, записами інструкцій з обслуговування, завданнями з правилами їх вирішень тощо [5, с. 200].

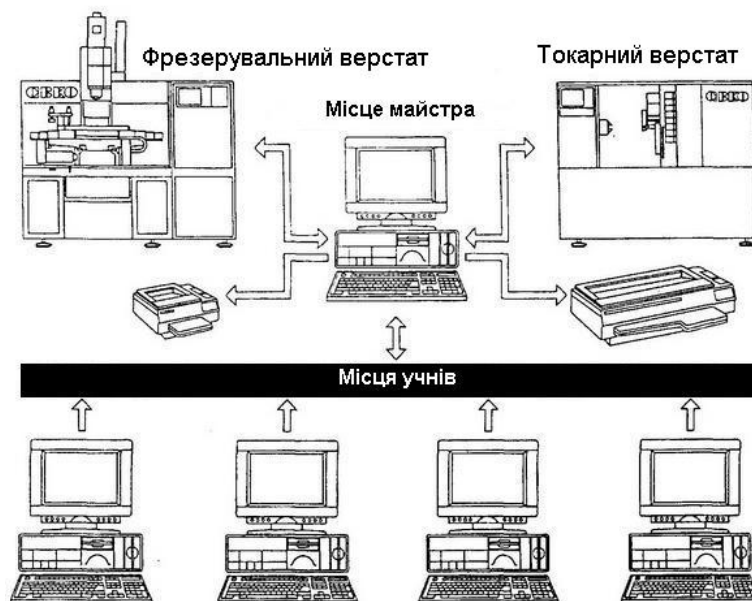


Рис. 1. Схема мультимедійної навчальної лабораторії для практичних занять з використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій

Джерело: Ornatowski T. *Praktyczna nauka zawodu* / T. Ornatowski, J. Figurski. – Warszawa : Radom, 2000. – S. 201.





Спостерігаючи, наприклад, фізичні експерименти на екрані, учень може втручатися в їх перебіг, отримуючи ілюзію присутності, ніби під час реального експерименту. Комп'ютерна система моделює проблемну ситуацію, що може виникнути у практичній діяльності та змінюється від того, які рішення приймає користувач. Мультимедійні технології забезпечують одну з найважливіших педагогічних умов навчання – багатоканальність і полімодальність сприйняття інформації. Комп'ютерні програми дають можливість викласти навчальний матеріал логічно, системно, з використанням чітких категорій і визначень.

У мультимедійній системі навчання, за висновками польських вчених Х. Беднарчика, А. Заяц, В. Стриковського, важливе значення належить кількості дидактичних засобів і їх правильному використанню у структурі оптимізації дидактичного процесу. Щоб конструювати систему навчання у масштабі макро- (всієї дисципліни) або мікро- (однієї теми чи розділу), необхідно враховувати мультимедійні дидактичні матеріали і засоби, які є у навчальному закладі. Це не тільки аудіовізуальні, але й друковані матеріали (підручники, посібники, додаткова література, спеціальні і науково-популярні періодичні видання), карти, фотографії, моделі. Відбір мультимедійних засобів повинен проводитися з точки зору мети навчання у стратегічному, операційному і надзвичайному режимах.

Важливим також є аспект взаємного доповнення медіальними засобами для урізноманітнення способів передачі знань, вмінь і навиків, мотивації учнів, створення проблемних ситуацій, вироблення інтересу до знань.

В. Стриковський стверджує, що «дидактичні засоби тоді краще виконують свої функції, навчання і виховання в діапазоні організації процесу навчання, коли найбільш оптимально забезпечується взаємодія між суб'єктом і предметом вивчення, значить, між учнем і засобами навчання» [1, с. 195].

Ця взаємодія є дуже важливою ознакою мультимедійного навчання і відкриває перед ним зовсім нові педагогічні можливості. Комплексні методичні засоби повинні враховувати різноманітність елементів і можливостей використання існуючих дидактичних матеріалів.

Основним джерелом інформації для учня за участю дидактичних матеріалів, що використовуються у комплексах, зображених у таблиці 1, є модульний комплекс, до якого входять «міні-підручник», безпосередньо пов'язаний із мультимедійними посібниками, який допомагає учням у самостійній роботі. Комплекс дидактичних засобів надає конструктивну допомогу учням. Його структура і зміст полегшує самостійну роботу над вивченням теми і забезпечує відповідні досягнення у формуванні вмінь і навиків, як інтелектуальних, так і практичних, відображених у окремих модульних одиницях. Він складається із письмових матеріалів, які можуть бути доповнені фільмами, відеокасетами, фотографіями, діаграмами, комп'ютерними програмами, моделями, схемами, тощо [1, с. 196].



Таблиця 1

**Дидактичні засоби, що застосовуються у комплексах**

Вид дидактичного матеріалу	Можливість застосування	Властивість дидактичного матеріалу	
		переваги	недоліки
Друковані матеріали	Загально-застосовувані, вседоступні	Вседоступність, відносно низька вартість, простота виготовлення, розмноження і поширення	Короткий термін придатності, швидка дезактуалізація, трудомісткість виготовлення, матеріалоемність
Набір вправ	Поєднання теорії із практикою, призначені для представлення спеціального змісту	Візуалізація змісту навчання, формування практичних знань, умінь і навиків	Більша собівартість, трудомісткість проектування і конструювання, складність внесення змін
Відеокасети	Представлення недоступних явищ	Можливість поєднання зображення і мультиплікації, простота повторюваності кадрів, детальний розгляд процесів, що відбуваються, простота копіювання й запису	Велика виробнича вартість, короткий термін використання, велика вартість технічного устаткування
Аудіокасети	Застосовуються як інструкції для друкованих матеріалів	Вседоступні, низька вартість, простота копіювання і запису, простота обслуговування технічного обладнання	Короткий термін використання, вплив тільки на один з органів чуття (слух)
Комп'ютерні дискети і мультимедіа	Застосовуються скрізь, де є необхідне програмне забезпечення	Дуже великий обсяг інформації, що зберігається, можливість проведення актуалізації розрахунків і стимулювання, вплив на кілька органів чуттів, можливість інтерактивного впливу	Дуже велика вартість виготовлення комп'ютерної програми, шкідливий вплив комп'ютерів на здоров'я людини

На думку польських учених, дидактичні комплекси допомагають у формуванні інтелектуальних і рухових вмінь. Комплекс дидактичних засобів містить всебічну Інформацію (теорію, технічні знання, розрахунки, тести тощо) і є методичним керівником для учнів і посібником для викладача або майстра виробничого навчання.

При підготовці модульних дидактичних комплексів необхідно визначити окремі види дидактичних матеріалів у процесі професійної освіти і вибрати найбільш раціональні з погляду ефективності навчання.

Дослідження показало, що добре розроблений комплекс дидактичних засобів повинен:



– викликати інтерес через захоплююче художнє оформлення, коротких розділів і пропозицій, характерних для дидактичних матеріалів, відповідних ілюстрацій;

– уточнити мету, вивчення, пояснити, що учень буде знати, які знання, уміння і навички засвоїть, в яких умовах і на якому рівні;

– зрозуміло формулювати завдання, щоб легко було оцінити результати;

– мати правильну структуру змісту, яка дозволить учням уявити загальний вигляд матеріалу, а також відповідний його поділ на модульні одиниці;

– розробити вправи і задачі для самооцінки знань;

– давати повне роз'яснення проблеми разом з ілюстраціями і прикладами;

– сприяти безпосередньому контакту з учнем завдяки вибору відповідного стилю для опису [1, с. 198].

Комплекс дидактичних засобів навчання можна використовувати як під час теоретичних, так і практичних занять. У процесі навчання вони виконують пізнавальну, освітню, розвивальну і виховну функції. Ці функції можуть бути реалізовані різними способами із використанням різних дидактичних засобів, що залежить від мети і змісту навчання, а також тих, кого навчаємо. Найбільше можливостей для забезпечення якісного навчання і формування практичних вмінь і навичок мають комп'ютери.

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні є необхідною умовою досягнення завдань інформатизації освіти і професійної, зокрема. Комп'ютер знаходить надзвичайно широке застосування у всіх сферах життєдіяльності людини. Викладання спеціальних дисциплін та проведення попередньої підготовки у процесі виробничого навчання в майстернях училища та на підприємствах дає можливість виконувати попереднє тренування з метою збереження устаткування від виходу з ладу за неправильної експлуатації; підвищувати рівень знань про технологію виробництва та вмінь керувати технологічними процесами; запобігати нещасним випадкам на виробництві тощо. Сучасна комп'ютерна графіка та звукові можливості, на думку болгарських вчених, забезпечують більшу доступність та наочність у поясненні принципу дії громіздких установок чи способу протікання небезпечних, швидкоплинних та довготривалих технологічних процесів. Це реалізується шляхом їх математичного або імітаційного моделювання та демонстрації моделей на дисплеї комп'ютера на зручному для учня темпі [2].

*Висновки результатів дослідження.* Отже, вивчення польських, болгарських і українських джерел дає можливість стверджувати, що найкращі результати дає використання комп'ютера під час вивчення виробничих процесів за допомогою навчально-виробничих технологічних карт. Особливостями методики є різноваріантне опитування учня. Наприклад, розмістити технологічні операції у певній послідовності згідно з маршрутною картою, доповнити технологічну карту потрібними переходами із представленого списку.



Одним із найміцніших інструментів розвитку і поширення ідей безперервної освіти є також Інтернет, який здатний замінити викладача при дистанційному навчанні та при самостійній роботі учня. Інтернет став підґрунтям і скарбницею інформаційного простору, надавши безмежні, недосяжні раніше інформаційні і комунікаційні можливості. Інтернет у навчальному процесі забезпечить: розвиток усіх чотирьох мовних навичок – читання, писання, мовлення і аудіювання; електронну доставку курсових робіт та їх оцінювання.

Таким чином, інформаційні технології є однією із головних дидактичних умов реалізації процесу безперервного оновлення та відтворення професійних знань та вмінь фахівця у будь-якій державі.

*Перспективи подальших розвідок.* У результаті дослідження з'ясовано, що останнім часом дедалі більше місця в інформаційному забезпеченні людини посідають глобальні телекомунікаційні мережі Інтернету, зокрема, втілення у практику навчально-виробничого процесу програми «Інтел®. Навчання для майбутнього», яка наразі потребує більш детального вивчення вчених та науковців для якісного впровадження у навчальний процес.

### Література

1. Беднарчик Х. Модульная система непрерывного профессионального образования / Х. Беднарчик. – СПб, 1999. – С. 195–199.
2. Втора национална научно-практическа конференция «Новите технологии в образованието и професионалното обучение»: Пловдив, 21–22.05.2004. – София : Център за европ. образование и мултикулт. комуникации, 2004. – 264 с.
3. Национална стратегия за продължаващото професионално обучение за периода 2005–2010 година. – 21 с.
4. Edukacji. Raport dla UNESCO. – Warszawa, 1998. – 288 s.
5. Ornatowski T. Praktyczna nauka zawodu / T. Ornatowski, J. Figurski. – Radom, 2000. – 382 s.
6. Reforma systemu edukacji. Ministerstwo edukacji narodowej. – Warszawa, 2000. – 134 s.



УДК: 377.1(438)+339.923

**МАРИНА ПАЛЬЧУК**

м. Севастополь, Україна

## **МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ У ПОЛЬЩІ – ЧЕТВЕРТИЙ ЕТАП ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

### **PROFESSIONAL EDUCATION AND TRAINING MODEL IN POLAND – THE FOURTH STAGE OF EUROPEAN INTEGRATION**

*Досліджено тенденції розвитку освітньої системи Польщі – країни, що приєдналася до Європейського Союзу в рамках четвертого етапу євроінтеграції. Охарактеризовано реформу змісту освіти у сучасній Польщі. Проаналізовано практичну імплементацію проголошених ЄС стратегій спільних дій у сфері професійної освіти й навчання. Обґрунтовано важливість практичного використання вітчизняною професійною освітою прогресивного досвіду цієї країни та побудови інтеграційної моделі професійної підготовки виробничого персоналу в Україні.*

**Ключові слова:** система професійної освіти і навчання, трудові ресурси, конкурентоспроможність, виробничий персонал, світовий ринок праці, освітня траєкторія.

*Исследованы тенденции развития образовательной системы Польши – страны, присоединившейся к Европейскому Союзу в рамках четвертого этапа евроинтеграции. Охарактеризована реформа содержания образования в современной Польше. Проанализирована практическая имплементация провозглашенных ЕС стратегий общих действий в сфере профессионального образования. Обоснована важность практического использования отечественным профессиональным образованием прогрессивного опыта этой страны и построения интеграционной модели профессиональной подготовки производственного персонала в Украине.*

**Ключевые слова:** система профессионального образования и обучения, трудовые ресурсы, конкурентоспособность, производственный персонал, мировой рынок труда, образовательная траектория.

*Tendencies of educational system development in Poland – the country which joined the European Union on the fourth stage of euro integration – have been outlined. Reform of education content in modern Poland has been characterized. Practical implementation of proclaimed EU strategies in sphere of professional education has been analyzed. The importance of practical use of Polish progressive experience in the national educational system and formation of production personnel professional training integration model in Ukraine has been substantiated.*



**Key words:** the system of professional education and training, working reserves, the competitiveness, production personnel, the world labor market, educational trajectory.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Сучасний стан розвитку цивілізації характеризується інтеграційними та мондіалізаційними (сутність мондіалізації полягає у складанні єдиної соціально-економічної та політичної спільноти людства) процесами, що формують єдину глобальну спільноту, концептуальними рисами якої є інтернаціоналізація світової економіки, політики, науки, культури й освіти тощо. Усе це актуалізує проблему визначення перспективних шляхів подальшого поступу людства, пошуку результативних механізмів побудови фундаменту суспільства знань, евристичної орієнтації на розширення загальносвітового простору, зокрема єдиного світового ринку праці і трудових ресурсів. Розуміння та вирішення цієї проблеми великою мірою залежать від розвитку систем професійної освіти й навчання (ПОН), оскільки саме вони є домінуючими постачальниками кадрового потенціалу для глобального ринку праці (global labour market).

Більш, ніж півсторічний досвід 27 країн-членів Європейського Союзу (ЄС) доводить, що, незважаючи на периферійне місце освітньої політики в дослідженнях інтеграційних процесів, еволюція загальносвітових суспільних перетворень напряду залежить від тісної конвергенції (зближення) економічних трансформацій з ринком освітніх послуг, які надаються системою професійної освіти й навчання у вигляді забезпечення всіх сфер життєдіяльності людства мобільними трудовими ресурсами [6, с. 136]. Професійна освіта України має шанс залучитися до світового освітнього простору за умов оновлення й модернізації опорних ланок освітньої системи в контексті вимог і можливостей третього тисячоліття. В основі перспективного розвитку вітчизняної системи ПОН має полягати концепція побудови інтеграційної моделі професійної підготовки виробничого персоналу, здатного до трудової діяльності в умовах зростаючих потоків знань, фінансового капіталу, ресурсів виробництва і сфери послуг [7, с. 96].

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Як глобальний об'єкт дослідження система професійної освіти та навчання країн ЄС представлена численними науковими працями вітчизняних і зарубіжних учених-компаративістів (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, Ю. Алфьоров, Ф. Андрушкевич, В. Аранський, А. Баранников, Н. Бідюк, Г. Бутенко, Б. Вульфсон, А. Воскресенська, Є. Глазунова, О. Глузман, Т. Десятов, О. Джуринський, В. Кремень, В. Кудін, О. Кузнєцова, В. Лапчинська, М. Ларіонова, В. Ледньов, З. Малькова, О. Матвієнко, А. Муравйова, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Олейнікова, Л. Петренко, Л. Пуховська, В. Радкевич, А. Сбруєва, С. Сисоєва, І. Смирнов, Л. Хомич, V. Dael, G. Delor, C. Kupisiewicz, J. Auwerijs, F. Mayor, D. Mertens, T. Nowacki, D. Thierry, F. Szlosek, D. Scholz, K. Symela, Z. Wiatrowski, D. Wortmann та інші), які свідчать, що системи ПОН різних країн світу мають



значні відмінності, а загальні тенденції проявляються у певній егалітарності (рівності) щодо пошуку вирішення проблем, пріоритетними серед яких є якість, безперервність, фундаменталізація, інтернаціоналізація, демократизація, гнучкість, мобільність, гуманізація та гуманітаризація професійної освіти й навчання у її своєрідних національних формах. Актуальність порівняльно-педагогічних досліджень зумовлена тим, що їх пріоритетними завданнями є не тільки збирання й класифікація інформації щодо систем професійної освіти розвинутих країн світу, але й вироблення загального розуміння цілей і задач майбутнього розвитку національної системи професійної освіти й навчання, що має забезпечити як економічне процвітання держави, так і гармонізацію суспільства на національному та міжнародному рівнях.

Для цього дослідження важливе значення має досвід колишньої країни Соціалістичної Співдружності – Польщі, яка приєдналась до ЄС на четвертому етапі євроінтеграції у 2004 році разом із Угорщиною, Чеською Республікою, Словаччиною, Словенією, Кіпром, Мальтою, Естонією, Литвою та Латвією, на сьогодні є активним членом Європейського Союзу і має з Україною не лише спільні кордони, але й загальні історико-культурні традиції.

*Формулювання мети статті.* У зв'язку з цим, метою дослідження є визначення позитивного досвіду Польщі у галузі професійної освіти й навчання та обґрунтування меж його використання у педагогічній практиці України. Предметом дослідження є порівняльно-педагогічний аналіз сучасного стану і тенденцій розвитку систем професійної підготовки виробничого персоналу в Республіці Польща (Rzeczpospolita Polska) та Україні.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Реформа освіти в Республіці Польща розпочалася в 1999 році. В її основу було покладено принципи демократизації освіти, що за своєю універсальністю відображають специфіку країни. Польські вчені сформулювали наступні принципи: загальності освіти, її наступності, безперервності, єдності і диференціації, заміна вузькопрофільного навчання широкопрофільним, принцип всебічного розвитку учнів, виховання за допомогою праці, широкого фронту освіти і виховання, гнучкості, державності, соціалізації, науковості й економічності освіти. Кожен з цих принципів є актуальним для професійної освіти. У першу чергу можна виокремити принцип наступності, пов'язаний з відсутністю перешкод при переході з одного навчального закладу до іншого та узгодженістю навчальних планів і програм, розвитком професійної орієнтації; принцип безперервності – загальнодоступність форм і засобів освіти, заміна вузькопрофільного навчання широко профільним – сприяє швидкій перекваліфікації працівників і мобільності в кадровій політиці; принцип виховання за допомогою праці і для праці – передбачає наповнення всього навчально-виховного процесу проблематикою праці, політехнізму, професійними знаннями і уміннями, що відповідають етапові і типові освіти [1, с. 104].

Освіта в Польщі є обов'язковою до 18 років. Освітня траєкторія починається з трьох років: діти зараховуються до дитячих садків, де отримують



безкоштовну дошкільну освіту та виховання. Для досягнення оптимального взаємозв'язку між рівнями освіти у республіці створені різні за термінами навчання школи: шестирічна початкова школа; трирічна гімназія, після закінчення якої учні отримують державні сертифікати встановленої форми (Swiadectwo Ukonczenia Szkoły Podstawowej); середня школа, після закінчення якої складається іспит для отримання атестату зрілості (matura), який є обов'язковим для вступу до вищих навчальних закладів (рис. 1).

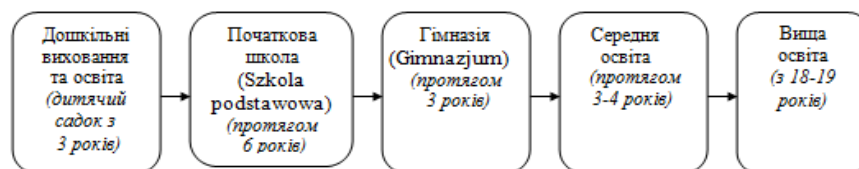


Рис. 1. Структура системи освіти Польщі

Середня ланка освіти Республіки Польща складається з різних типів навчальних закладів (рис. 2).

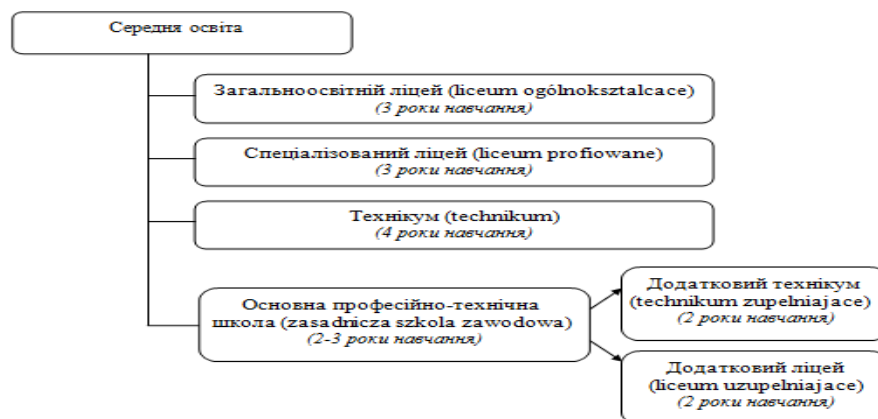


Рис. 2. Структура середньої освіти Польщі

Підвищити кваліфікаційний рівень з певної професії після закінчення навчання в основній професійно-технічній школі можна у додаткових технікумах або ліцеях. Система вищої освіти Республіки Польща з 1998 року представлена державними і недержавними закладами, що існують з 1990 року, вищими навчальними закладами, які застосовують однакові стандарти організації навчального процесу і викладання.

Недержавні вищі заклади освіти створюються на підставі дозволу Міністра національної освіти і спорту, набувають юридичного статусу після внесення до реєстру недержавних шкіл в Міністерстві національної освіти і спорту.





Диверсифікованість (збільшення числа виробництв і номенклатури товарів чи послуг, вироблених окремими підприємствами в нових для них сферах) системи вищої освіти є поєднанням класичних університетів із пріоритетом спеціалізованих навчальних закладів, орієнтованих на конкретну спеціалізацію випускника. Саме на них припадає основна частина навантаження в загальному обсязі підготовки фахівців із вищої освітою. Вищу освітню підготовку здійснюють і професійні вищі школи, у яких випускники здобувають вищу професійну кваліфікацію за рахунок обов'язкової практики протягом 15 тижнів. Навчання може бути денним, вечірнім, заочним, а також складання іспитів екстерном. Зазвичай навчальний заклад діє як такий, що надає денну освіту, якщо інше не передбачається статутом навчального закладу. Процедура прийому на перший рік навчання визначається навчальним закладом окремо, деякі проводять вступні іспити, інші приймають студентів на основі конкурсу оцінок в атестаті зрілості, решта – тільки на основі заяви та запису.

Випускники, які закінчили навчання у вищій школі, отримують такі професійні ступені: «ліценціат» (licencjat) – аналог європейського бакалавра, надається після завершення 4–6 ступенів освіти та після завершення 3 або 3,5 років навчання у вищих професійних школах. Ліценціат з медичного догляду або ліценціат-акушер – ступінь, що отримують після закінчення вищих професійних курсів з медичного догляду або акушерської справи відповідно (рис. 3).

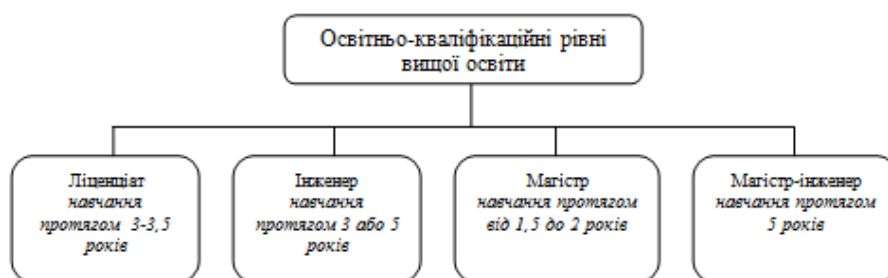


Рис. 3. Освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти

Ступінь «Інженер» (inżynier) – надається випускникам вищих професійних технічних закладів, за винятком архітектури (inżynier architekt), містобудування, сільського або лісового господарства, а також в інших галузях навчання, де технічні предмети становлять не менше 50 % занять навчального курсу, передбаченого програмою навчання за цими напрямками.

Ступінь «магістр» (magister), а також «магістр мистецтв», «магістр технічних наук», «магістр архітектури», «лікар», «лікар-дантист», «лікар-ветеринар», «магістр з медичного догляду», «магістр-акушер» – надаються після завершення 4–6 річного магістерського курсу. Ступінь «магістр» також може бути отриманий після завершення 2–2,5 років додаткового магістерського



навчального курсу особами, які закінчили вищі професійні навчальні заклади з ступенями «ліценціат» або «інженер».

Щоб отримати ці фахові ступені, студент повинен скласти всі предмети та практичні роботи, які є у навчальному плані закладу, виконати та захистити дипломну роботу або успішно витримати дипломний іспит. У разі навчання в медичних, стоматологічних і ветеринарних навчальних закладах підставою для отримання даного фахового ступеня є складання обов'язкового випускного іспиту.

Випускник вищого навчального закладу отримує диплом про завершення навчання з конкретної спеціальності, а також, за власним бажанням, копію диплома іноземною мовою.

Система наукових звань Польщі відрізняється від української: ступінь «Кандидат» – у Польщі «Доктор»; «Доктор» – у Польщі «Почесний доктор» певної галузі або науковій дисципліні. Ступені у галузі мистецтва – «Доктор» і «Почесний доктор» мистецтва в певній галузі мистецтва. Звання «Доктор» надається особі, яка має професійне звання «магістр», «магістр-інженер», «лікар» або еквівалентне, та яка склала докторські іспити в рамках питань, окреслених керівною Радою, або підготувала та захистила докторську роботу. До іспиту на звання «Почесний доктор» може бути допущена особа, яка має докторський ступінь і значні досягнення в галузі науки або мистецтві та захищає докторську дисертацію. Це звання затверджує Вчена Рада, надаючи Звання «Почесний доктор» з певної галузі науки або мистецтва. Вчене звання «Доктор» або «Почесний доктор» надається інституціями вищих навчальних закладів та іншими науковими організаціями, які мають право присвоювати такі звання. Вченим званням є «Професор» певної галузі науки. У мистецтві є звання «Професор» певної галузі мистецтва. Звання «Професор» надає Президент Польської Республіки.

Міністерство національної освіти (Ministerstwo Edukacji Narodowej) Республіки Польща не займається вищою освітою, яка є прерогативою Міністерства науки і вищої освіти (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyzszego).

Польща належить до групи «молодих країн» Євросоюзу, тому освіта сьогодення є основним засобом підготовки молоді до життя в Європі, що об'єднується, до її професійної діяльності, до захисту довкілля, самоосвіти. Саме цим пояснюється залучення молодого покоління до європейських інтеграційних процесів на рівні гімназій, ліцеїв і технікумів. Головне місце у змісті польської освіти належить розв'язанню сучасних проблем цивілізації та прагненню відмовитися від енциклопедичного навчання на користь інтерактивного й міждисциплінарного.

У сучасній Польщі здійснюється глибока реформа змісту освіти. Завдання підвищити якість та ефективність освіти призвело до його глибокої структурної перебудови, спрямованої на подолання протиріч між швидким приростом наукового знання й обмеженими можливостями його засвоєння учнями та



студентами. Йдеться про збагачення змісту навчальних програм матеріалом, який інтегрує знання, наближає викладання низки дисциплін до європейських стандартів. Навчальний матеріал об'єднується у самостійні дидактичні елементи – міжпредметні зв'язки та міжпредметні модулі, які не лише стали новими елементами у змісті освіти, але й забезпечили нову якість освіти молоді [8, с. 95].

На етапі зближення європейських народів особливе місце у польській освіті, зокрема, професійній, посідає модуль «європейська освіта», орієнтований на прискорення й посилення інтеграційних процесів згідно з Маастрихтським договором. Маастрихтський трактат носить рекомендаційний характер стосовно співпраці у сфері освіти, яка передбачає побудову єдиного загальноєвропейського освітнього простору й укріплення європейського виміру в освіті, вивчення мов країн-членів ЄС, обмін студентами й викладачами, взаємне визнання дипломів та уніфікацію термінів навчання у вищих школах [8, с. 96].

Перед модулем «європейська освіта» поставлено завдання – зберегти універсальні цінності, характерні для демократичних держав: дотримання прав людини, формування громадянських якостей особистості, почуття національної ідентичності, розуміння ролі власного народу в розвитку загальноєвропейської культури, прихильність до загальнолюдських цінностей. Проте тематика модуля виходить за межі проблем ЄС і стосується більш широкого європейського контексту.

Важлива роль у реалізації модуля «європейська освіта» належить педагогам, які мають збагачувати зміст усіх навчальних дисциплін європейською тематикою. При цьому компоненти міжпредметного модуля звернені до навчального закладу як до єдиного цілого, а не до викладача конкретної навчальної дисципліни, відповідальність за їх реалізацію покладено на всю педагогічну спільноту. Для реалізації цього модуля рівень підготовки педагогічного персоналу і ступінь його ангажованості у загальноєвропейську проблематику відіграє ключову роль [5, с. 38–42].

Виходячи з цього можна зробити такі висновки. Незважаючи на те, що в рамках Європейського Союзу відсутня єдина модель підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів і кожна країна-член європейської співдружності зберігає власну систему, адаптуючи її до загальноєвропейських вимог, вирішення проблеми в цих країнах направлено на вироблення єдиних вимог до педагога, який вивчає європейську тематику. Він повинен мати вищу освіту, бути творчою особистістю, відкритою для всього нового й прогресивного, готовою до постійного підвищення свого професійного рівня, здатною озброїти учнів і студентів відповідними знаннями, уміннями й навичками [11].

Особливу увагу слід звернути на реформу системи підготовки педагогічних кадрів у Польщі, яка визначила основні напрямки професійного розвитку педагогічного персоналу, що забезпечує європейський рівень кваліфікації у системі вищої освіти, в мережі закладів неперервної педагогічної освіти. Участь польських педагогів у міжнародних програмах суттєво допомагає



в уніфікації системи підготовки вчителів, які відповідають стандартам Євросоюзу. До цих програм належать Socrates – в її рамках діє підпрограма Comenius, яка направлена на співпрацю шкіл і закладів підвищення кваліфікації вчителів; Lingua – орієнтована на вдосконалення знань у сфері іноземних мов; Erasmus – передбачає співпрацю із зарубіжними вищими навчальними закладами; Grunting – підтримує співпрацю у сфері освіти дорослих; Arrian – направлена на підвищення кваліфікації керівних кадрів [8, с. 98].

Показовим є те, що міжнародні програми ЄС TEMPUS IV (2009–2011) «Освітня мережа викладачів «Захід–Схід» (WETEN–Western–Eastern Teacher Education Network), Фонд Карнегі [2], міжнародні організації, зокрема Європейська асоціація освіти дорослих (EAEA, European Association for the Education of Adults) та Європейський форум технічної й професійної освіти (EFVET, European Forum of Technical and Vocational Education and Training) актуалізують питання підготовки педагога професійної освіти «нової формації» відповідно до європейської стратегії розроблення «інтерактивного портфелю викладача» [13; 14].

Реформістський поступ польської професійної освіти та навчання зорієнтовано на певні структурні зміни та переакцентування професійних стандартів у напрямку розбудови концепції безперервної освіти, параметри якої в цілому кореспондуються не лише з моделями інших країн-членів ЄС, але й відповідають гуманістичним ідеям розвитку процесів демократизації, інтеграції та інтернаціоналізації єдиного європейського освітнього простору.

Передумовою сталого та якісного розвитку системи професійної освіти і навчання Польщі є реалізація польських стандартів професійних кваліфікацій (PSKZ). Цю проблему досліджувала професорка С. Сисоєва. На її думку, польські стандарти відображають систему усталених норм, які окреслюють вимоги до знань та професійних умінь, прописаних у відповідних дипломах і свідоцтвах, а також процедури реалізації процесу навчання та контролю за його результатами. Норми і результати визначені на основі вимог, що випливають із технологій продукції, а також способів реалізації послуг; суспільно-культурних норм; системи професійної освіти; європейських стандартів: професійних компетенцій (5 рівнів), професійної класифікації ISCO-88, норми якості серії ISO 9000 [9, с. 20].

Центр неперервної освіти (СКУ) м. Сопот пропонує професійну освіту для осіб віком 19+, які бажають отримати нову кваліфікацію або додаткові професійні навички. Структура Центру включає «Університет третього тисячоліття», Практичні компанії, Асоціації праці, освіти та здоров'я [12].

Безперервна польська освіта протягом усього життя людини складається зі складових базового загального і професійного навчання та вищої освіти, де велика частина приходить на освіту дорослих. В організації освіти для дорослих у Польщі виокремлюють два підходи. Перший з них покладає організацію освіти дорослих та забезпечення її функціонування на державу і



місцеве самоврядування. Другий підхід – ринковий. У ньому обмежена роль держави у визначенні мети навчання і контролю за роботою центрів освіти. Особливості формування центрів визначаються потребами ринку праці та економічного розвитку регіону. Механізми такого вільного ринку освіти дорослих вже діють у всій Польщі і знаходять відображення у кількості недержавних шкіл та центрів безперервного навчання. Удосконалення професійної підготовки в центрах безперервного навчання Польщі відповідно до вимог та стандартів ЄС, а також зростання ролі неперервної освіти та самоосвіти дорослих – спрямованість реформування польської системи підготовки кадрів. Таких позицій у освітній політиці дотримується й Україна, про що свідчить актуальність проблеми дослідження для обох країн [4].

Практичною імплементацією (впровадженням) проголошених ЄС стратегій спільних дій у сфері професійної освіти й навчання, зокрема основних пропозицій «Доповіді про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі» («Report on the concrete future objectives of education and training systems») є об'єднання всіх країн-членів ЄС Європейською Системою з визнання освіти та кваліфікацій (NARIC), яка керується Європейськими Директивами, наприклад, Transitional Measures Directives, що дозволяє ремісникам і фахівцям, які не мають вищої чи спеціальної освіти, працювати у будь-якій країні ЄС, отримавши Сертифікат про досвід роботи (Certificate of Experience). Крім того, з метою конвертованості дипломів про освіту країнами-членами ЄС розробляються додатки єдиного зразка до національних дипломів (Diploma Supplement – до диплома про вищу освіту та Certificate Supplement – до диплома про професійну освіту), в яких в узгодженому форматі наводиться інформація про зміст отриманої освіти та присвоєної на її підставі кваліфікації [3].

*Висновки результатів дослідження.* Результати дослідження моделі польської освітньої системи дають змогу констатувати, що сучасна професійна освіта й навчання вважається однією з провідних у світі: по-перше, ця країна має задекларовану Конституцією систему обов'язкової освіти до 18-річного віку; по-друге, вища середня школа надає випускникам ступінь ліценціата. За визначенням Центру європейської освіти (European Education Center), дипломи польських навчальних закладів визнаються у всіх країнах Європи та не потребують спеціальної нострифікації (процедури визнання іноземних документів про освіту, яка здійснюється шляхом встановлення відповідності академічних, професійних та освітніх, освітньо-кваліфікаційних рівнів іноземних документів про освіту державним стандартам освіти з метою забезпечення прав громадян, що здобули освіту в іноземних державах, на продовження освіти та професійну діяльність в Україні). Загалом, польська система освіти функціонує відповідно до норм Європейської системи переказу та накопичення кредитів (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS), а також до Міжнародних норм класифікації освіти (International Standard Classification of



Education ISCED) [10]. Розробка і застосування національної системи перекладу кредитів на основі європейської системи ECTS для вирішення однієї з найважливіших задач – створення можливості порівняння і кваліфікаційної ідентифікації дипломів у Європейському освітньому просторі.

Успіх реформи освіти польські фахівці пов'язують із розвитком у молоді критичного альтернативного й глобального мислення, відкритістю інноваціям, умінням знаходити нестандартні рішення.

*Перспективи подальших розвідок.* У перспективі проблема оптимізації співвідношення між освітнім і професійним компонентами в системі підготовки конкурентоспроможного виробничого персоналу актуалізує необхідність побудови в Україні багаторівневої моделі професійної освіти й навчання на основі проведення порівняльно-педагогічних досліджень теорії та практики освітніх систем зарубіжних країн-членів ЄС на певних етапах євроінтеграції. Досвід сусідньої Польщі має велике практичне значення. Модернізація вітчизняної освіти, зокрема професійної, повинна розпочатися з оновлення всіх її ланок.

### Література

1. Андрушкевич Ф. Польський «освітній прорив» та його значення для українських освітніх інновацій / Ф. Андрушкевич [Текст] // Вища освіта в Україні. – 2010. – № 4. – С. 103–108.
2. Міжнародні програми навчання за кордоном. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.ksada.org/html/int3u.html>>
3. Мушинські А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. Мушинські // Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т. : ДПУ, 2004. – 230 с. – Бібліогр.: с. 164–180. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <[http://www.dissland.info/catalog/organizatsionno\\_pedagogicheskie](http://www.dissland.info/catalog/organizatsionno_pedagogicheskie)>
4. Общая справка о системе образования в Польше [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.educationsystems.info/item466.html>>
5. Пальчук М. І. Глобалізаційні процеси в єдиному освітньому просторі та їхній вплив на стратегічний розвиток професійної освіти / М. І. Пальчук [Текст] // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2010. – № 1 (66). – С. 38–49.
6. Пальчук М. І. Міграційні процеси виробничого персоналу сфери послуг у країнах ЄС / М. І. Пальчук [Текст] // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 6. – С. 133–142.
7. Пальчук М. І. Модель професійної освіти й навчання Фінляндії – третій етап європейської інтеграції / М. І. Пальчук [Текст] // Вища освіта України. – 2010. – № 4. – С. 96–101.
8. Савина А. К. Польша: международная тематика в содержании общего образования / А. К. Савина [Текст] // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 94–99.



9. Сисоєва С. Напрями реалізації стандартів професійних кваліфікацій: досвід Республіки Польщі / С. Сисоєва [Текст] // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 19–22.

10. Система вищої освіти: Центр європейської освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.osvita.eu/ua/catalog/service/education-in-poland>>

11. Харченко А. В. Система образования Республики Польши [Электронный ресурс] / А. В. Харченко // Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования. – 2004. – № 7. – Режим доступа: <<http://charko.narod.ru/text/an7/5.html>>.

12. Центр непрерывного образования в Сопоте (Польша) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://cc-wise.iccfound.org/documents/Educational-sys-PL.ppt>>.

13. European Association for the Education of Adults (EAEA): Європейська асоціація освіти дорослих [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.eaea.org>> .

14. European Forum of Technical and Vocational Education and Training (EFVET): Європейський форум технічної й професійної освіти [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.efvet.org>>.



УДК: 7.071.5:159.9

**ОКСАНА ФУРСА**

м. Київ, Україна

**РОЗВИТОК ДИЗАЙН-ОСВІТИ В УКРАЇНІ І ЗАРУБІЖЖІ:  
ІСТОРИКО-ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ**

**DEVELOPMENT OF DESIGN EDUCATION IN UKRAINE  
AND ABROAD: HISTORICAL AND COMPARATIVE ASPECT**

*Шляхом історично-порівняльного аналізу вітчизняної і зарубіжної дизайн-освіти окреслено ті особливості її функціонування, які здійснюють визначальний вплив на розвиток фахової підготовки спеціалістів з дизайну в Україні. Показано залежність розвитку дизайн-освіти в українській державі від зарубіжних тенденцій дизайнерської освіти та історико-культурних і соціально-політичних умов національного поступу. Обґрунтовано перспективні напрями подальших досліджень тенденцій функціонування окремих навчальних закладів дизайн-освіти в Україні і світі.*

**Ключові слова:** дизайн-освіта, дизайнер, виробничий дизайн, промисловий дизайн, художній дизайн.

*Посредством исторически-сравнительного анализа отечественного и зарубежного дизайн-образования очерчены те особенности его функционирования, которые осуществляют значительное влияние на развитие профессиональной подготовки специалистов с дизайна в Украине. Продемонстрирована зависимость развития дизайн-образования в украинском государстве от зарубежных тенденций дизайнерского образования, а также от историко-культурных и социально-политических условий национального прогресса. Обоснованы перспективные направления дальнейших исследований тенденций функционирования отдельных учебных заведений дизайн-образования в Украине и мире.*

**Ключевые слова:** дизайн-образование, дизайнер, производственный дизайн, художественный дизайн.

*By historical and comparative analysis of domestic and foreign design education it has been outlined those features of its operation which exercise crucial influence on the development of professional training of design in Ukraine. The dependence of design education in the Ukrainian state on international trends in design education and historical, cultural and socio-political conditions of national progress has been demonstrated. Prospective trends of further research of definite*





*design-education establishments' functioning tendencies in Ukraine and the world have been substantiated.*

**Keywords:** design education, graphic designer, industrial design, art-design.

*Постановка проблеми у загальному вигляді.* Економічна стабільність розвинених країн, їхній добробут суттєво залежать від рівня фахової підготовки спеціалістів. У такому контексті актуалізується важливість залучення спеціалістів-дизайнерів до процесу виробництва промислових виробів на етапах проектування, експертизи, прогнозування, збуту тощо.

Зважаючи на необхідність підготовки дизайнерів, за останнє десятиліття в Україні було створено більше 30 відповідних відділень, факультетів у державних і приватних навчальних закладах I-IV рівнів акредитації, на базі яких майбутні дизайнери здобувають освіту. Однак, осмислення практичного досвіду діяльності таких підрозділів дозволяє констатувати відсутність нормативних положень, належної практики в організації освітньої діяльності, науково-методичного її супроводу, кваліфікованого викладацького складу.

Навіть у освітніх закладах, які мають істотний досвід підготовки фахівців-дизайнерів, також існують проблеми, що потребують наукового розв'язання. Серед них першорядного значення набуває проблема визнання пріоритету вітчизняної дизайн-освіти в європейському освітньому просторі, а також питання, пов'язані з підвищенням рівня її якості відповідно до загальноєвропейських тенденцій.

Нинішньому суспільству потрібні дизайнери, які не тільки досконало опанували професійну підготовку, а й володіють ґрунтовними знаннями в галузі народного мистецтва, ремісничого дизайну, вміють побачити й інтерпретувати їх національну специфіку, творчо перенести унікальні народномистецькі традиції у площину високотехнологічного виробництва, знають історію становлення й розвитку індустріального дизайну в Україні. Наявність сформульованих якостей спеціалістів із дизайну забезпечить їх конкурентоспроможність і визнання у загальноєвропейському і світовому просторах.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Студіювання інформаційних джерел переконує, що окремі аспекти фахової освіти фахівців-дизайнерів частково висвітлено у низці публікацій зарубіжних і вітчизняних учених (Є. Антонович, О. Боднар, О. Бойчук, І. Голод, Г. Гребенюк, В. Даниленко, В. Коновал, В. Косів, А. Павлів, В. Прусак, В. Радкевич, С. Рибін, М. Селівачов, А. Чебикін, В. Яблонський та ін.). Однак питанню підвищення якості професійної освіти майбутніх дизайнерів на основі використання позитивного зарубіжного досвіду не приділено належної уваги.

*Формулювання мети статті.* У межах статті шляхом історико-порівняльного аналізу вітчизняної і зарубіжної дизайн-освіти висвітлено особливості її функціонування, що на нашу думку мають важливе значення для вдосконалення фахової підготовки спеціалістів із дизайну в Україні.



*Виклад основного матеріалу дослідження.* Процеси становлення вітчизняної художньо-промислової освіти в Україні зумовлювалися культурно-історичними й соціально-економічними умовами розвитку держави. З огляду на те, що частина території України входила до складу Російської імперії, а частина – до складу деяких центральноєвропейських держав дизайн-освіта мала фрагментарний характер, була в основу «відірваною від європейського життя». Головними художніми центрами в Україні були: Київ, Львів, Харків і Одеса. У II пол. XIX ст. у цих містах виникли й набули розвитку художні навчальні заклади.

Особливий статус серед міст займає саме Харків. Як відомо з історичних джерел у кінці XIX ст. місто перетворилося на потужний центр машинобудування, причому темпи його промислового розвитку значно перевищували темпи інших регіонів Російської імперії, що зумовлювалося «промислово-фінансовим бумом» у Південному промисловому районі. Такий поштовх запрограмував подальший історико-культурний і освітній розвиток Харкова, а отже, кардинально змінив його майбутнє.

У площині дизайн-освіти Київські й Одеські художні освітні інституції перебували під опікою Петербурзької Академії мистецтв, Львівські – під впливом Австро-Угорської імперії. Харківська ж художньо-промислова школа розвивалась автономно. Утворена на базі школи малювання М.Раєвської-Іванової, що мала тоді художньо-промисловий нахил, і Харківського технологічного інституту, де методика підготовки інженерів містила в собі елементи дизайнерської освіти, вона стала першим закладом з підготовки дизайнерів. Крім того, саме у Харкові вийшли друком роботи представників Інженерного корпусу – В. Кирпичова, Я. Столярова, В. Данилевського та інших, які були присвячені естетичному осмисленню проблем техніки. Саме у Харкові було відкрито перший у Російській імперії міський художньо-промисловий музей. Усе це сповнювало змістом розвиток художньо-промислової культури регіону. Наслідком стало те, що з продукції харківських заводів минулих часів можна вибрати низку промислових виробів, які були з дизайнерської точки зору першокласними для свого часу. До того ж Харківська державна академія дизайну і мистецтв, в якій здійснюється освітня підготовка з таких галузей сучасного дизайну – промисловий, графічний і дизайн середовища, нині є одним із загальноновизнаних центрів дизайнерської освіти в Україні. Саме давні традиції харківського дизайну нині призвели до вельми активного розвитку великої кількості кафедр дизайну у різних вищих навчальних закладах міста.

Позитивні традиції у розвитку вітчизняної дизайн-освіти сформувалися у стінах Української академії мистецтва. Перші професори навчального закладу – видатні художники з високим рівнем європейської освіти. На відміну від більшості академічних систем, де розвивалися лише станкові форми мистецтва, в Українській академії мистецтва прагнули розвивати ще й прикладні форми



мистецтва, сприяти становленню художньо-промислового і народного мистецтва. У 20-х рр. XX ст. в навчальних закладах Києва виокремився художньо-промисловий напрям. Унаслідок чого було відкрито текстильне відділення, трохи пізніше – відділення теле-фото-кіно. Такий розвиток дизайн-освіти зумовив переорієнтацію методів навчання. Особливий акцент було зроблено на опанування циклу формально-технічних дисциплін (так званий «фортех»). Великого значення набули практичні заняття у майстернях технічного призначення.

Як бачимо, вітчизняна дизайн-освіта повільно, але впевнено розвивалася. Незважаючи на те, що підвалини її становлення як в Україні так і в європейських державах було закладено саме з кінця XIX ст., сам термін «дизайн» довгий час не використовувався. Часто замість нього вживали близькі за процесуальним навантаженням, але далекі за ідеологією поняття: «технічна естетика», «художнє конструювання» тощо. Натомість значення дизайну розуміли як створення компактних зручних машин, приладів, апаратів і широкого спектру предметів побутового призначення тощо. Такі світоглядні уявлення громадськості щодо природи дизайну зумовлені історією його становлення й розвитку у вітчизняних і зарубіжних країнах, що характеризувалася нівелюванням розвитку дизайнерської творчості, ігноруванням готовності молодих дизайнерів до створення якісних естетично оформлених виробів під впливом панівної ідеології.

У СРСР до початку 20-х рр. XX ст. було окреслено такі вимоги до художньо-мистецької освіти:

- «об'єктивізація» системи навчання художніх дисциплін;
- зближення різних видів мистецтв і розробка методики їх викладання;
- з'єднання матеріальної культури з масовим індустріальним виробництвом, виходячи з конкретних умов доби [9].

Метою художньої освіти стала «концепція нового художника: він більше не є натхненим генієм, як у минулому, але повинен ставати технологом високої кваліфікації (як у концептуальному, так і суто матеріальному відношенні)» [8, с. 54].

Дещо іншою була ситуація у західних регіонах України. Становлення дизайн-освіти на території Галичини, що входила до складу Австро-Угорської монархії відбувалося в контексті загальноєвропейських художніх процесів, спрямованих на культурно-освітній розвиток галицьких українців. Як відомо, з 70-х рр. XIX ст. Львову (а не Кракову) був наданий статус адміністративної столиці. Між мистецькими концепціями Відня та Львова прагнули встановити зв'язок. Відтак галицькі українці мали можливість отримувати освіту у вищих навчальних закладах і художньо-промислових школах Відня. Разом з тим у Галичині й Буковині створювалися ремісничі школи. У Львові було засновано Художньо-промислову школу, а з 1905 р. – «Вільну Академію Мистецтв», у 20-ті та 30-ті роки – відкрито приватні школи і студії, що забезпечували дизайн-освіту.

Для реалізації художніх завдань як у культурі, так і в житті було створено два інститути – ІНХУК і ВХУТЕМАС. Орієнтиром розвитку української дизайн-



освіти став саме ВХУТЕМАС, освітньо-професійні програми підготовки фахівців якого екстраполювалися у площину освітніх закладів України і ґрунтувалися на «об'єктивних методах викладання». Пошук витоків об'єктивності відбувався у просторі авангардного мистецтва. Його представники – художники, архітектори – намагались виявити першоелементи на вищому рівні абстрагування. Відтак компоненти мистецтва виявлялися загальними для всіх його видів, на їх основі можна було побудувати будь-яку композицію, а відповідно і визначити умови сприйняття художнього образу. Цінними здобутками для розвитку дизайн-освіти цього періоду були розробки з архітектурної пропедевтики – об'ємно-просторової композиції. Популярним було виконання експериментальних завдань на вивчення кольору, текстури і фактури об'єктів. Новаторські пошуки виливалися в запальні дискусії про мистецтво і його роль у суспільстві. Вводилися курси нових дисциплін, що вимагали методичного обґрунтування та систематизації. Однак не вирішеним лишалося питання про взаємозв'язок завдань навчання «нового художника» та вимогами до розвитку індустріального виробництва. Ентузіасти ВХУТЕМАСу, відкинувши академічну систему художньої підготовки, досвід Строганівського училища, спираючись тільки на мистецтво авангарду, неспроможні були забезпечити підготовку кваліфікованих фахівців для промисловості.

У результаті провадження радянської освітньої політики Київському і Харківському художнім інститутам вдалося зберегти статус ВНЗ. Причому за задумом представників влади Харківський художній інститут у 1921 р. мав бути реорганізованим за аналогією до московського ВХУТЕМАСу. Основною метою його існування була професійна підготовка майстрів-художників для промисловості. Деяких успіхів у цій справі було досягнуто. Однак для повного втілення намірів щодо розбудови дизайнерського ВНЗ не було ні необхідних матеріальних ресурсів, ні фахівців цієї галузі. Педагогічний колектив складався здебільшого з вихованців Петербурзької Академії Мистецтв, художників-станковистів, які за своїм рівнем професійності були далекими від розуміння «виробничого мистецтва» й могли лише дати учням академічну загальнохудожню підготовку. Поступово прагнення реструктурувати Харківський художньо-промисловий інститут завершилися фіаско. Унаслідок цього розпочалася загальна кампанія відкидання виробничого мистецтва. Одеський художній інститут взагалі було реорганізовано в училище середнього типу, що завдало значної шкоди художньому життю Південної України на багато років уперед.

У європейських країнах процес становлення дизайн-освіти в аналогічний часовий період істотно відрізнявся від вітчизняного. Розглянемо його особливості на прикладі функціонування художньої школи Німеччини. Професійну підготовку майбутні дизайнери здобували у навчальному закладі «Баухауз», утвореного у м. Веймар шляхом інтеграції Академії мистецтв і Школи мистецтв і ремесел. Умови і концепція професійної підготовки у Баухаузі вигідно відрізнялися від зразка українських і російських закладів, утілених в образі ВХУТЕМАС. Працівники



німецької школи основною метою художньої діяльності вбачали перетворення форм реального світу і перетворення явищ навколишнього середовища в світ для людини. При цьому програма навчання передбачала формування особистості, здатної до цілісного світосприйняття. Якщо у ВХУТЕМАСі займалися виготовленням утилітарних речей і декларували можливості художника як організатора виробництва, то в Баухаузі на основі співпраці з промисловістю і Веркбунд розуміли, що промислове виробництво потребує художнього проектування продукції і має організовуватися як безперервний процес. Така тенденція характерна і для сучасної підготовки майбутніх дизайнерів [7].

З огляду на зазначене вище було сформовано німецьку модель дизайн-освіти. «Концентрична будова навчання включала в себе всі найважливіші компоненти проектування та технології, щоб дати учневі можливість відразу ж проникнути поглядом у повну сферу його майбутньої діяльності» [3, с. 85]. Навчання в Баухаузі характеризувалося циклічністю і передбачало опанування пропедевтичного, практичного (основного) і магістерського (конструктивного мислення) рівнів. Передбачалося, що початкове знання має наповнюватися життям і відрізнятися від підготовчого (пропедевтичного) курсу тільки за рівнем і ґрунтовністю, але не за сутністю. З розвитком школи спостерігався свідомий перехід до науково-технічного забезпечення навчання, чому сприяло відкриття архітектурного відділення. Соціально-організуюча спрямованість архітектури у створенні предметно-просторового середовища лягла в основу програми підготовки фахівця в Баухаузі і відобразилася в гаслі: «Мистецтво і техніка – нова єдність». Проектування мало реальний характер. Однак його метою не було створення дешевих предметів побуту. Головним завданням дизайн-освіти, що поєднало навчальний процес є таке: від проектування житлового осередку та його обладнання до містобудівних завдань і пошуку композиційних закономірностей.

За недовгий період існування Баухауза (1919–1939) змінювалася соціальна спрямованість програм, вводилися нові дисципліни, однак незмінною лишалася єдина ідея, покладена в основу підготовки дизайнерів. Таким чином, у Німеччині, як і в Україні та республіках СРСР, відбувся поступовий перехід дизайн-освіти від традиційної мистецько-ремісничої, характерної для XIX ст., до мистецько-індустріальної, характерної XX ст.

Наступний етап розвитку художньої школи пов'язують із реформою 1934р., що стала підґрунтям до ігнорування теорії «виробничого мистецтва», позбавлення навчальних закладів художньо-промислового профілю. Отже, в Україні «станкові» форми навчання у порівнянні з попередніми роками зайняли більш «скромні місця», хоча випускники Харківського художнього інституту протягом 30-х рр. XX ст. мали диплом зі спеціальністю «художник-станковист». Суттєво було деформовано й унікальну систему професійної освіти митців Української академії мистецтва. Оригінальний досвід 20-х років було відкинуто. Еталоном для Київського інституту на багато років стала Всеросійська академія мистецтв. «Станковізм» було визнано основою навчання.



Основним орієнтиром професійної підготовки дизайнерів у європейських навчальних закладах у 20–30-х рр. XX ст. також був технічний, що негативно вплинуло на художній компонент дизайн-освіти. Однак її загальна соціально-функціональна спрямованість сприяла подальшому розвитку професії. Конструктивність, функціональність, проектність у вирішенні творчих завдань змінювали світоглядні уявлення про дизайн і методи навчання. Інтегрований курс «Проектування», який виокремився на цьому етапі, згодом уможливив систематизацію дизайн-освіти, а також дозволив визначити місце і зміст художніх, технічних і гуманітарних дисциплін у підготовці фахівців.

За розвідками дослідників 30–40-ві рр. XX ст. характеризуються як кризові у розвитку європейського дизайну. Європа вступила на новий етап політичних конфліктів. Загальне погіршення соціальних та економічних умов у Європі зумовило хаотичність у розвитку дизайн-освіти. Як наслідок, одні дизайнери заглиблювалися в містицизм, символи і релігійні сюжети, перебуваючи під впливом експресіонізму, дадаїзму, кубізму і знову відкритого мистецтва (Ель Греко), інші знаходили надійну опору в функціоналізмі. Згадувана вище німецька дизайнерська школа «Баухауз» була закрита, а її засновники і викладачі у своїй більшості змушені були емігрувати до США. Отже, напередодні Другої світової війни центр дизайнерської освіти було зміщено в Америку. Особливістю американської моделі дизайн-освіти є орієнтування на комерційні цілі, що передбачає метою навчання і виховання особистості, стійкої до колізій ринку і здатної приносити прибуток виробникам. Американський дизайн визначають як «комерційний дизайн» [1, с. 93].

В Україні цей період у розвитку дизайн-освіти також переживав кризу. У площині художньо-мистецької підготовки переважали станкові форми. Однак, у 1936 р. при Київському музеї українського мистецтва було відкрито школу майстрів декоративно-прикладного мистецтва, яка стала підґрунтям до заснування у 1938 р. Київського республіканського художньо-промислового училища. На базі інституту здобували професійну освіту майбутні фахівці середньої ланки з художньої кераміки, ткацтва, художньої вишивки, килимарства, декоративного розпису.

У післявоєнні роки розвиток дизайн-освіти як в Україні так і в європейських державах поліпшився. Поступова стабілізація економіки в країнах Західної Європи породила необхідність у підготовці дизайнерів, що, у свою чергу, сприяло інституціоналізації дизайну: злиття його з промисловим виробництвом і переходом до організації мережі професійних шкіл. Економічні умови і національні традиції зумовили формування як регіональних моделей дизайну, так і систем навчання. Знаменною подією стало створення у 1957 р. ІКСІД (Міжнародної асоціації дизайну), де питання теорії дизайну та професійної освіти розглядалися на міжнародному рівні.

Характерним для повоєнного дизайну була орієнтація професійної підготовки дизайнерів на науку і техніку, жорстке розмежування з прикладним



мистецтвом. Дизайн подібно до вітчизняних тенденцій став визначатися як технічна естетика, промислове мистецтво або як проектна діяльність. Методологічні та теоретичні питання дизайнерської підготовки і діяльності почали розглядатися в контексті філософії проектної творчості. Вона стає «концептуальною» і почала орієнтувати на «тотальний дизайн». Основним методом проектування у 50-ті рр. XX ст., за допомогою якого майбутній дизайнер мав навчитися перетворювати реальний світ, виключаючи суб'єктивність прийняття рішень, було визнано раціонал-функціоналізм. В основі методу – доктрина майстрів європейського модернізму: технічний прогрес є благотворним і деміургічним. Проектна установка в дизайні зводиться до віри у безумовну могутність людського розуму, скорочену до формально-логічного розуму, а згодом – до технократичного мислення.

Система зарубіжної дизайн-освіти 50–60-х рр. XX ст. закладалась переважно у школах промислового дизайну, на архітектурних і політехнічних факультетах ВНЗ. У зв'язку з відсутністю цілісної теорії дизайну неможливо було визначити цілі, виробити принципи і методи навчання. Різноманіття підходів «прикривалося» так званою концепцією істинного дизайну, що йшла з ІКСІД, яка відстоювала строгий метод раціонал-функціоналізму і створювала видимість теоретико-методологічного обґрунтування для навчальних закладів.

Основними принципами функціоналізму визнано функціональність, доцільність і універсальність форм. Класик німецького функціоналізму Д. Рамс так визначав його основні установки: простота – замість складності, звичайне – замість незвичайного, довговічне – замість модного, функціональне – замість емоційного, розумне – замість ефектного.

В італійській теорії дизайну функціоналістський підхід до проектування отримав визначення «сильної» установки проектної свідомості, що відрізняє модернізм у дизайні. Принциповими особливостями «сильного проектування» є жорсткий функціоналізм, апологія науково-технічного прогресу, механіцизм, раціоналізм, тяжіння до авторитарних проектно-ідеологічних доктрин, принцип соціальної інженерії, абстрактно-типологічне моделювання споживача продуктів дизайну. Ці риси відрізняли творчі концепції архітекторів (Ле Корбюзьє, брати Грінзбурги), дизайнерів (росіяни-конструктивісти) і модельєрів (К. Шанель) минулої епохи.

До функціоналістської школи, разом із згадуваним Ле Корбюзьє, відносились такі дизайнери як П. Беренс, Л. Міс Ван дер Рое, Ф. Ллойд Райт і багато інших. Наукові пошуки і практичний досвід представників цього руху, які виступали проти всякого прикрашання предметних форм, дає можливість побачити чітку демаркаційну лінію, яку вони проводили між традиційним прикладним мистецтвом і дизайном і, заглиблюючись у суть їхніх пошуків, виробити власну позицію до проблем, які й зараз залишаються актуальними щодо перспектив дизайнерської діяльності в Україні і світі.



Висловлювання Луїса Саллівен «форма іде за функцією» [10] у підготовці майбутніх дизайнерів відіграє таку ж стверджувальну роль, як і теоретичні положення діячів Баухауза, згідно з якими варто до машинної продукції застосувати принципи абстрактного мистецтва.

Отже, художньо-образне осягнення форм предметного середовища у 50–60-х рр. XX ст. відійшло на другий план, основний акцент було зроблено на науковій і інженерно-технічній підготовці. Роль художніх дисциплін зводилася до оволодіння образотворчими прийомами як засобами вираження проектного задуму і не спрямовувалася на розвиток здібностей до дизайнерської творчості. У деяких школах промислового мистецтва, наприклад, «Ульмській школі формоутворення», дисципліни загально-мистецької підготовки практично відсутні в навчальних планах [4]. Пропедевтика дизайну виключає чуттєве осягнення форми, вона зведена до вивчення раціональних композиційних побудов і комбінаторики формоутворення. Передбачалося, що досконала геометрична форма може бути представлена у математичній формулі і стати обґрунтуванням творчої позиції дизайнера. Для раціонал-функціоналізму це і є влада розуму над почуттями, осягнення істини, абсолют. Художньо-образний початок розчиняється в розумі.

Спроба наслідувати доктрині модернізму актуалізувала тему професійної етики, у навчанні проектній творчості позначила проблему зіставлення суб'єктивного і об'єктивного і визначила необхідність розробки питань про специфіку мислення дизайнера.

«Хвилі» активного розвитку дизайн-освіти в європейських державах у 50–60-ті рр. XX ст. дійшли і до СРСР, що стало своєрідним «знаменням» для становлення вітчизняної освітньої галузі.

Отже, почався новий етап функціонування дизайн-освіти. Як відомо, ще у 1946 р. було засновано Львівський інститут прикладного і декоративного мистецтва з метою підготовки кадрів для оздоблення архітектурних споруд, усіляких середовищних об'єктів символікою сталінізму, тобто для нав'язування «європейському Львову» радянської ідеології. Однак, під впливом історичних обставин Львівський інститут став згодом цілком європейською академією мистецтв, в якій і нині розвивається дизайн-освіти. Одним із здобутків навчального закладу нині є дизайн одягу.

У Києві у 50-х рр. школу майстрів декоративно-прикладного мистецтва при Київському музеї українського мистецтва було реорганізовано у Київське училище прикладного мистецтва, а з 1962 – у Київський художньо-промисловий технікум. Підготовку фахівців на базі технікуму стали здійснювати за такими дизайнерськими спеціалізаціями: «художнє конструювання» і «художнє оформлення». Першими викладачами дизайну були: І. Волкотруб, Є. Козлов, А. Пантюхін, Г. Гладиренко, М. Богданович, М. Ковальов, А. Горенко.





У Харкові у 1963 р. було реорганізовано художній інститут на художньо-промисловий. У цьому напрямку він, однак уже у статусі академії, функціонує і нині. Як відомо, у реорганізованому інституті одразу було закладено підвалини трьох основних гілок сучасного дизайну: промислового дизайну, графічного дизайну і дизайну середовища. Навчання майбутніх фахівців забезпечували видатні митці і висококваліфіковані педагоги: Л. Винокуров, В. Константинов, В. Лістровий, В. Синєбрюхов, З. Юдкевич. Однак окремі представники педагогічного колективу не розуміли і не приймали ідеї входження мистецтва у промисловість, були негативно налаштовані проти самого факту реорганізації художнього інституту на художньо-промисловий, а деякі просто пов'язували усе естетичне з ілюстративним станковізмом. Згодом в інституті було створено нову конструктивну методику підготовки дизайнера, яка пізніше стала нормою.

Наступний період становлення дизайн-освіти пов'язують із 60–70-ми рр. XX ст. Європейським країнам цього часу була характерна екологічна криза, ілюзорність доброчинності науково-технічного прогресу, що поставило дизайн перед необхідністю виходу з жорстких рамок нормативності і направило в русло гуманітарного підходу.

У розвитку проектної культури актуалізується проблема довкілля як «духу місця і часу», розглядається можливість її творчого перетворення. Антитехніцизм, емоційність, експресивність, заперечення утилітарно-технічної зумовленості, є наріжним каменем професійної діяльності дизайнера. У результаті до середини 60-х рр. у країнах Західної Європи з'являється новий напрям – «радикалізм», каталізатором якого став італійський дизайн.

Роздвоєність проектної свідомості загострюється у «радикальному русі» до межі, відображаючи реальний розкол у проектній культурі між емоційним і раціональним, між двома моделями передбачуваного майбутнього. Не піддаючи сумніву, що в основі науково-технічного прогресу лежить раціональне пізнання, представники радикального руху відмовилися бачити в ньому втілення універсальної істини про устрій світу, тим самим побічно вводячи уявлення про іншу природу культурно антропологічних цінностей. Усвідомлення цього протиріччя стало важливим стимулом подальшого розвитку дизайну, який спрямував його на всебічну розробку гнучких проектних систем і методів. Ключовим питанням проектної творчості «радикальний дизайн» поставив співвіднесення створюваної моделі образу майбутнього і дійсності в контексті завдань професійної етики.

Цей період характеризується, перш за все, пошуком свободи проектної творчості, що виразилося в двох протилежних формах. Перша – «проектування свободи», що виключає будь-яку запрограмованість у поведінці людей, і відповідно авторський імперативний початок. Друга – свобода самовираження дизайнера, який створював культурні зразки; дизайн перетворювався на змішану форму напрямів мистецтва 1960–1970-х рр. – поп-арту, кінетичного мистецтва.



Хвиля перегляду методологічних принципів проектування, яка охопила сферу архітектури і дизайну того часу, позначилася у відсутності струнких методик навчання. Багато шкіл дизайну, як такі, що не виправдали принципів раціонал-функціоналізму, закрилися.

Як спроба осмислити становище, що склалося в проектній культурі, з'являється кілька концептуальних моделей, в яких подальший розвиток навчання дизайну бачиться через університетську модель освіти. Її специфіка – в єдиній меті, загальному професійному мисленні і широті міждисциплінарних зв'язків. Особливу увагу заслуговує проект «Універсітас», ініціатором якого виступив Фонд Грехема (США) [3, с. 42].

Метою проекту була розробка системи освіти, що включає загальноосвітні, дослідні та проектні функції, що охоплюють все штучне середовище. Реалізація системи передбачалася через Університет дизайну. Проект був орієнтований на формування нового типу професійного мислення як інструмента проектування штучного середовища. Особливість такого мислення передбачала здатність фахівця-дизайнера з'єднати штучні системи – фізичні та соціокультурні – з активною, творчою, відкритою природою людини.

У мережі вітчизняних навчальних закладів дизайн-освіти у 70-х рр. XX ст. поступово формувалася специфічно дизайнерська методика викладання, яка все суттєвіше відрізнялася від «рисуально-живописно-архітектурного гібрида 60-х років». Поступово накопичувався методичний потенціал на основі усвідомлення позитивних здобутків досвіду інших шкіл з метою формування оригінальної системи підготовки дизайнерів, яка б найбільш ефективно спрацювала в регіональних умовах розвитку.

Початок 80-х рр. XX ст. у розвитку зарубіжної дизайн-освіти знаменує вихід творчої свідомості з десятиліття кризи, коли проектний потенціал був пригнічений коливаннями, рефлексією, скептицизмом [2, с. 5]. Конкретною формою виходу з цього стану став «Новий дизайн», що проголосив себе синтезом виробництва, проектування, художньо-конструкторської освіти, культуротворчості, комунікації та репрезентації продукту дизайну.

Вітчизняна система дизайн-освіти також характеризується динамічним і активним розвитком. У навчальних закладах утверджується набутий практичний досвід, відкриваються нові дизайнерські спеціальності. Зокрема у Львівській академії мистецтв з 1980-х рр. почали готувати фахівців за спеціалізаціями: «модельювання трикотажних виробів», «художні вироби зі шкіри та інших матеріалів». У Харківському художньо-промисловому інституті відбувається активний подальший розвиток набутого досвіду у навчальній, методичній, науковій і творчій роботі кафедр.

На зламі 80–90-х рр. XX ст. в Україні почали відбуватися реформи у системі підготовки студентів, викликані загальним реформаторським рухом того часу. Зокрема науковці і дизайнери-практики вибудували нову модель спеціаліста,



згідно з якою він повинен мати більшу здатність адаптуватися до різноманітних проявів дизайн-культури. Унаслідок реформування моделі спеціаліста виникла необхідність модернізації методів викладання, введення нових спеціалізованих курсів і форм організації навчального процесу. Наприклад, разом із стрижневою дисципліною «Проектування» у Харківській державній академії дизайну і мистецтв викладаються такі курси: «Основи формоутворення», «Основи композиції», «Проектна графіка», «Комп'ютерна графіка», «Основи графічного дизайну», «Методика дизайну», «Історія дизайну», «Макетування» та інші. До цього ще, звичайно, додано інженерно-конструкторський та інженерно-технологічний блоки знань, цикли гуманітарних і фундаментальних дисциплін, що є спільним для всіх дизайнерських спеціалізацій в Україні.

У сучасній дизайн-освіті європейських країн акценти перенесено з проектного моделювання, з конструктивного пафосу на аналіз, рефлексію цілей, методів, прийомів, засобів, критеріїв проектної творчості на гносеологічний потенціал проектного мислення. Дизайн у змісті освіти почав зближуватися з мистецтвом в осягненні образів навколишнього світу. До нього звертаються як до засобу проектних уявлень – образів майбутнього. У процесі навчання проектної творчості мова образотворчого мистецтва виступає як можливість критичної рефлексії, пояснення світу і знаходження його внутрішнього механізму, або ж просто як засіб посилення і стимулювання емоцій, а також інтенсифікації перцептивних здібностей особистості.

У Франції, Бельгії, Голландії, Австрії та Скандинавських країнах студенти дизайнерських ВНЗ із великим ентузіазмом експериментують із формою предметів і декором, прагнучи навчитись найбільш повно відтворювати дух сучасної цивілізації. Завдяки таким пошукам їхнім попередникам у свій час вдалося навіть виробити власний стиль, який став відомим у багатьох країнах під назвою «ар нуво» або у Німеччині «югендстиль» і визначений самим значенням цих двох термінів – новизна і юність.

*Висновки результатів дослідження.* Проведений історико-порівняльний аналіз дизайн освіти в Україні та європейських країнах дозволив сформулювати такий висновок, що різні підходи до втілення творчих ідей, створення умов самореалізації майбутніх дизайнерів зумовлений особливостями дизайнерської освіти, яка на сучасному етапі акцентує увагу на гуманітарній складовій діяльності дизайнерів і орієнтує на використання власних творчих можливостей для підвищення якості життя, а не для сприяння процесам нарощування виробництва і накопичення капіталу.

*Перспективи подальших розвідок.* Перспективним напрямом дослідження є порівняльний аналіз тенденцій практичного досвіду функціонування окремих навчальних закладів дизайн-освіти в Україні і світі та виокремлення здобутків зарубіжжя з метою перенесення у вітчизняну площину професійної підготовки дизайнерів.



### Література

1. Воронов Н. В. Российский дизайн. Очерки истории отечественного дизайна : в 2 т. / Н. В. Воронов. – Т. 1. – М. : Союз дизайнеров России, 2001. – 424 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
3. Генисаретский О. И. Проектная культура и концептуализм. Социально-культурные проблемы образа жизни и предметной среды / О. И. Генисаретский. – М. : ВНИИТЭ, 1987. – 327 с.
4. Гогуева В. М. Некоторые вопросы специальной подготовки студентов в дизайн-образовании [Электронный ресурс] / В. М. Гогуева. – Режим доступа: <[Science.ncstu.ru/articles/hs/07/47.pdf/filedownload/16.02.2007](http://Science.ncstu.ru/articles/hs/07/47.pdf/filedownload/16.02.2007)>
5. Грачев Н. Н. Психология инженерного труда : учеб. пособие / Н. Н. Грачев. – М. : Высш. шк., 1998. – 323 с.
6. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури : монографія / В. Я. Даниленко. – Х. : ХДАДМ; Колорит, 2005. – 244 с.
7. Каримова И. С. Формирование проектно-образного мышления студентов специальности «Дизайн» средствами графики : монографія / И. С. Каримова. – Благовещенськ : Амурский гос. ун-т, 2006. – 199 с.
8. Ленинградская школа дизайна. Опыт подготовки дизайнеров в ЛВХПУ им. В. И. Мухиной / В. Г. Бандорин и др. – М. : ВНИИТЭ, 1992. – 99 с.
9. Розенблюм Е. А. Художник в дизайне: опыт работы центральной учебно-экспериментальной студии на Сенеже / Е. А. Розенблюм. – М. : Искусство, 1974. – 278 с.
10. Розенталь Р. История прикладного искусства нового времени / Р. Розенталь, Х. Ратцка. – М. : Искусство, 1971. – 456 с.



УДК: 37.048.4:044.7(438)

**ОЛЕНА БОРДАКОВА**

м. Ужгород, Україна

## **ВИКОРИСТАННЯ ГЛОБАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ МЕРЕЖ У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ СИСТЕМІ ПОЛЬЩІ**

### **THE USE OF GLOBAL COMPUTER NETWORK IN PROFESSIONAL COUNSELING SYSTEM OF POLAND**

*З'ясовано актуальність проблеми використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, зокрема Всесвітньої мережі, у процесі професійного консультування населення в умовах інформатизації суспільства. Визначено роль мережі Інтернет як джерела профорієнтаційної та профконсультаційної інформації, а також проаналізовано Інтернет-портали, які використовують у профорієнтаційній системі Польщі та України. Зазначено, що особливу роль слід приділити створенню національної мережі установ із професійної орієнтації населення, на базі яких буде розроблений та втілений у життя єдиний державний Інтернет-портал, що сприятиме успішному входженню молоді на ринок праці в умовах інформаційного суспільства.*

**Ключові слова:** інформатизації суспільства, інформаційне суспільство, професійне консультування, інформаційно-комунікаційні технології, Всесвітня мережа Інтернет.

*Установлена актуальность проблемы использования современных информационных и телекоммуникационных технологий, в частности Всемирной сети, в процессе профессионального консультирования населения в условиях информатизации общества. Определена роль сети Интернет как источника профориентационной и профконсультационной информации, а также проанализированы Интернет-порталы, которые используют в профориентационной системе Польши и Украины. Указано, что особую роль следует уделить созданию национальной сети учреждений по профессиональной ориентации населения, на базе которых будет разработан и воплощен в жизнь единый государственный Интернет-портал, который будет способствовать успешному вхождению молодежи на рынок труда в условиях информационного общества.*

**Ключевые слова:** информатизации общества, информационное общество, профессиональное консультирование, информационно-коммуникационные технологии, всемирная сеть Интернет.



*The topicality of the problem of using modern information and telecommunication technologies, including global network, in the professional counseling system in terms of information society has been substantiated. The role of the Internet as a source of career guidance and professional counseling information has been defined; Internet portals, which are used in the vocational system in Poland and Ukraine, have been analyzed. It has been noted that a special role should be given to the development of national network for people with vocational guidance, on the bases of which there will be developed and implemented a single state Internet portal that will facilitate the successful entry of youth into the labor market in the information society.*

**Key words:** information of society and informational society, professional counseling, information and communication technologies, world wide web.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Однією з найважливіших особливостей нашого часу є перехід розвинутих країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства, в якому основним джерелом розвитку є не виробництво, а інформація, засобом обробки якої є комп'ютер. Процес інформатизації суспільства сьогодні – це об'єктивне явище, пов'язане з підвищенням ролі і впливу інтелектуальних видів діяльності на всі аспекти людського життя. А відтак інформатизація освіти, як невід'ємна складова інформатизації суспільства, має забезпечити функціонування людини в умовах існуючого сучасного інформаційного простору і, перш за все, зорієнтувати розвиток освіти на впровадження в навчальний процес нових інформаційних технологій: мультимедія (багатокомпонентне середовище, яке дозволяє використовувати текст, графіку, відео і анімацію в інтерактивному режимі), гіпертекст (або гіпертекстова система – це сукупність різноманітної інформації, що може розташовуватися не тільки в різних файлах, а й в різних комп'ютерах), електронна книга, глобальна мережа Інтернет, електронна пошта. Особливо актуальні ці питання нині, коли практично всі навчальні заклади країни мають комп'ютерні класи, в тому числі підключені до глобальної мережі Інтернет.

У Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки зазначено, що інформаційні та комунікаційні технології становлять вагомий частку світового виробництва, що спричиняє глобальний перерозподіл як ринку праці так і ринку освітніх послуг. Крім того, створення єдиного європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу істотно підвищує їх роль в освіті, що зумовлює необхідність створення глобальних відкритих освітніх та наукових систем, які, з одного боку, сприятимуть накопиченню наукових знань, а з другого, розширенню доступу широких верств населення до різноманітних інформаційних ресурсів.

Про актуальність вивчення даного питання свідчить той факт, що постановою Президії ВАК України від 28.04.2009, № 200-06/1 було затверджено паспорт нової спеціальності – 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в



освіті”, де зокрема зазначено, що вона займається дослідженнями теоретичних та методичних проблем використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, психолого-педагогічним обґрунтуванням розробки цих технологій для забезпечення функціонування та розвитку освітніх систем.

Особливої актуальності набуває проблема використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, зокрема всесвітньої мережі, у процесі професійного консультування, яке на сучасному етапі здійснюється в умовах швидкозмінного світу, глобальних трансформацій та соціально-економічних перетворень в Україні. На жаль, малодослідженими лишаються проблеми ефективності та можливостей мережі Інтернет у професійному консультуванні молоді. В україномовному Інтернет-контенті майже відсутні мережні проекти, які могли б надавати профконсультаційні послуги всім верствам населення. Для подолання цієї проблеми потрібно виявляти прогресивні ідеї зарубіжного досвіду, зокрема Польщі як країни, яка, з одного боку, успішно здійснила перехід від планової до ринкової економіки, а з іншого, активно впроваджує застосування передових інформаційних технологій в освітній процес загалом та в профорієнтаційну систему зокрема. Слід зазначити, що аналіз польського Інтернет-контенту засвідчує наявність у глобальній мережі інформаційних ресурсів профконсультаційного та профорієнтаційного спрямування, які успішно використовують як профконсультанти так і ті, хто потребує кваліфікованої професійної допомоги: вчителі, учні, батьки, молодь, яка виходить на ринок праці.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій* свідчить, що на сучасному етапі інтеграції України у світовий економічний простір значна увага приділяється проблемі використання інформаційних технологій в освітньому просторі, а саме: впровадженню комп'ютерних технологій в освітній процес навчальних закладів (Н. Апатова, В. Биков, І. Булах, А. Верлань, М. Жалдак, М. Кадемія, Г. Козлакова, О. Коваль, В. Наumenко), використанню освітніх можливостей мережі Інтернет (Л. Брескіна, Р. Гуревич, Н. Морзе, А. Співаковський), дослідженню особливостей функціонування порталних систем (В. Береговий, А. Іванніков, А. Тихонов, Ю. Триус).

Серед сучасних наукових праць, слід відмітити наукове дослідження В. В. Осадчого «Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет». У цій роботі автор розробив та теоретично обґрунтував педагогічно доцільні форми і методи професійного консультування засобами мережі Інтернет. До форм дослідник відносить: колективне обговорення проблеми; групові та індивідуальні он-лайн консультації; інструктаж по роботі з порталом; самоаналіз результатів тестування; групові та індивідуальні он-лайн бесіди; розв'язування завдань на самоаналіз; он-лайн ігри та тренінги; Web-конференції, семінари та диспути. Серед методів виділяє такі: он-лайн спостереження; аналіз документів; аналіз практичних дій; Інтернет-анкетування;



Інтернет-тестування; он-лайн бесіди-інтерв'ю; складання індивідуальних характеристик; ознайомлення з інформацією [3, с. 12].

Проте проблеми організації системного, структурованого пошуку профорієнтаційної інформації в Інтернеті, а також створення для цього спеціалізованих програмних засобів лишаються малодослідженими. Ці питання є надзвичайно актуальними й набувають особливо великого значення, коли існує потреба у постійному пошуку і відстежуванні нової інформації про ринок праці та про сферу освітніх послуг, про перелік професій та кваліфікацій, про системи освіти різних країн, тому що людина, яка вчасно отримала інформацію і яка вміє нею вдало скористатися, має переваги як у навчанні так і в професійній кар'єрі.

Особливий інтерес мають наукові розробки польських учених. У ході дослідження були опрацьовані роботи Е. Подоскої-Філіпович, яка вивчає застосування інформаційних технологій у професійному консультуванні, Б. Скалбані аналізує використання всесвітньої мережі Інтернет у профконсультаційному процесі та визначає позитивні та негативні сторони та М. Рачинської, яка розглядає Інтернет як нову можливість комунікації. Варто звернути увагу на докторську дисертацію Г. Кєдровіча, в якій виявлено та проаналізовано теоретико-методологічні та методичні основи застосування комп'ютерів та інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітніх і професійних шкіл, а також вищих навчальних закладів, які готують майбутніх учителів інформатики. У ході дослідження автор прийшов до висновку, що важливим фактором успішної інформатизації освіти, особливо в умовах реформи освітньої системи в Польщі, є забезпечення шкіл необхідною кількістю комп'ютерних лабораторій і викладачами високої кваліфікації, які можуть хочуть підвищувати свою кваліфікацію в галузі інформатики [2].

*Формулювання мети статті.* Метою цієї статті є дослідження можливостей та способів отримання профорієнтаційної та профконсультаційної інформації за допомогою мережі Інтернет на прикладі профорієнтаційної системи Польщі.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Впровадження можливостей мережі Інтернет у процес професійного консультування молоді сприятиме організації інтерактивного процесу всебічного вивчення особистості; реалізації альтернативних шляхів отримання інформації та послуг профконсультаційного характеру; створенню умов для самооцінки, систематизації та узагальнення молодого людиною отриманої інформації про себе з метою професійного самовизначення; забезпеченню інтерактивного спілкування зі спеціалістами; наданню допомоги у формуванні висновків і рекомендацій стосовно професійного запиту особистості.

Щодо практичної сторони зазначимо, що інформаційні комплекси, які використовуються сьогодні в консультативних системах, є не достатньо ефективними. Зокрема, практично відсутня можливість в одній інформаційній точці проаналізувати інформацію про людину як об'єкта профорієнтаційної та





освітньої роботи та отримати вичерпні інформаційно-аналітичні дані регіонального та глобального ринку праці та освітніх послуг. Інформація в основному надається без належної достовірності і структуризації [1].

В цілому джерела інформації всесвітньої мережі поділяють на інтегровані та незалежні web-сторінки.

Інтегровані – це сторінки організацій та установ, які займаються профконсультуванням. Вони містять як інформацію загального характеру так і специфічну для даної установи. Як правило, користування ними є безкоштовним.

Незалежні Web-сторінки не пов'язані між собою. Вони включають інформацію про ярмарки вакансій, про професії, про навчальні пропозиції шкіл та вищих навчальних закладів, пропозиції роботи з описом підприємства, а також містять програми для самооцінювання та надають допомогу при прийнятті рішень щодо вибору майбутньої професії або про її зміну [4, с. 14].

У Польщі інформаційні технології все більше починають використовувати у професійному консультуванні. Як і в більшості європейських країн це передусім зводиться до Інтернет сторінок та комп'ютерних програм.

Як показав аналіз польського Інтернет-контенту, для успішної профорієнтаційної роботи часто використовують міжнародні Web-сторінки, які, крім змістовної та актуальної інформації, пов'язані мережею з різними європейськими установами, що надають профконсультаційні послуги різним верствам населення. Наведемо короткий опис окремих Інтернет сайтів:

[www.euroguidance.net](http://www.euroguidance.net) – мережа національних консультаційних центрів створена у 1999 році;

[ec.europa.eu/eures/index.jsp](http://ec.europa.eu/eures/index.jsp) – європейський портал із професійної мобільності; [ec.europa.eu/ploteus](http://ec.europa.eu/ploteus) (the Portal on Learning opportunities throughout the European Space) – портал про можливості навчання у Європі;

[www.guidenet.net](http://www.guidenet.net), завданням якого є пошук і впровадження у життя інноваційних практик у професійному консультуванні;

[www.eurodime.org](http://www.eurodime.org) готує до консультування у європейському просторі;

[www.fitforeurope.com](http://www.fitforeurope.com) надає інформацію про професійне навчання та про професії у країнах Євросоюзу;

[european.rainbowgathering.eu](http://european.rainbowgathering.eu) займається організацією курсів підвищення кваліфікації для професійних консультантів з міжкультурної комунікації;

[www.eurostage.org](http://www.eurostage.org) надає інформацію студентам про можливості набуття професійного досвіду для подальшого працевлаштування у Європі;

[www.academia.edu](http://www.academia.edu) призначений для профконсультантів, містить інформацію про стажування у європейських країнах.

Зазначимо, що робота більшості із зазначених сайтів фінансується європейською програмою Леонардо да Вінчі.

Щодо комп'ютерних програм, найбільш широко використовують DORADCA 2000 (ПРОФКОНСУЛЬТАНТ 2000) – програму, яка була створена за



рахунок позики Світового Банку та функціонує у системі центрів зайнятості. Головною її метою є допомогти роботі профконсультантів. Комп'ютерна програма складається з чотирьох модулів (Навігатор, Клієнт, Професії, Навчання) і включає бази даних про професії, напрямки навчання та можливості продовження навчання у описовій, графічній або мультимедійній формі. В основному її використовують для того, щоб:

- у короткий термін надати певну інформацію як консультанту так і його клієнтові;
- допомогти діагностичному процесу через відповідні тести та анкети;
- опрацювати статистичні дані і звіти;
- вести стандартну документацію клієнтів;
- допомогти консультанту у передачі певної інформації;
- допомога клієнтові у набутті навиків рухатися по ринку праці (за допомогою мультимедійних тренінгів) [5, с. 198].

Звернемо нашу увагу на ще одну Інтернет програму «Стежки кар'єри» (Sciezki kariery), яку реалізує Товариство Шкільних та Професійних Консультантів. На основі джерельної бази цієї програми та на замовлення Міністерства праці та соціальної політики, Центральний Інститут Охорони Праці розробив семитомний «Путівник по професіях», який містить характеристики професій відповідно до «Класифікатора професій та спеціальностей». Відмітимо, що ці матеріали знаходяться у всіх психолого-педагогічних консультаціях та у всіх управліннях праці Польщі [5, с. 198].

У сучасній мережі Інтернет вже створені польські портали, які використовують як профконсультанти так і ті, хто шукає професійної поради. Як правило, це сторінки державних установ, що займаються професійним консультуванням. Особливої уваги заслуговують:

<http://www.praca.gov.pl> – державний сервіс управління праці, який містить пропозиції з працевлаштування зі всієї країни, адреси та ресурси всіх управлінь, оголошення, статистичні дані про ринок праці, правові норми з працевлаштування;

<http://www.lpraca.gov.pl> містить інформацію для випускників шкіл та навчальних закладів про пропозиції практик, стажувань та волонтерат; надає інформацію про можливості продовження навчання; містить ресурсну базу управлінь праці, інформаційних центрів та з планування кар'єри; інформує працедавців та випускників про правові зміни; за допомогою програми ABC безробітного та володіючи широкою базою потрібних адрес забезпечує самостійність пошуку першої роботи;

<http://www.cmpp.edu.pl> – сторінки центру методичної та психолого-педагогічної допомоги при Міністерстві освіти та спорту, які включають пошукову систему психолого-педагогічних консультацій у всій країні, містять інформацію



про 225 діагностичних методик, які використовують під час консультування, та статистичні дані про результати профконсультування дітей та молоді;

<http://www.nrcg.kowez.edu.pl> – сторінки національного ресурсного консультаційного центру, який містить інформацію про систему освіти Польщі, публікації з професійного консультування, адресну базу консультаційних установ та посилання на міжнародні портали і сторінки;

<http://www.premiere.com.pl/poradnictwo/index.html> містить програми для роботи профконсультантів;

<http://www.sdsiz.pl> – сайт Товариства Шкільних та Професійних Консультантів;

<http://www.doradca-zawodowy.pl> – надає суттєвої підтримки спеціалістам із професійного консультування та сприяє інтеграції, комунікації та співпраці між різними інституціями ринку праці, які надають кваліфікованої допомоги у плануванні власної професійної кар'єри. Проект спрямований на висвітлення позитивного досвіду застосування нових організаційних рішень, методів та засобів профорієнтаційної роботи, сприяє обміну накопиченого досвіду та займається популяризацією професійного консультування серед населення.

Розглянувши сучасні Інтернет-технології із професійного консультування Польщі, можемо зробити висновок про те, що вони передусім виконують інформаційну функцію, тобто надають матеріали, які можуть полегшити прийняття рішення про власне професійне майбутнє або допомагають отримати швидко кваліфіковану допомогу у відповідних інституціях через інтерактивне спілкування.

Проводячи наш аналіз, ми звернули увагу на позитивні та негативні сторони використання Всесвітньої мережі у профконсультаційному процесі. Зокрема, М. Рачинська, аналізуючи привабливі властивості Інтернету, виокремила: глобальний характер, всесвітній масштаб, динамічність розвитку, відкритість, індивідуальність, інтерактивність, демократичність, міждисциплінарність, індивідуалізація та швидкість передачі даних [7, с. 302].

Нові позитивні сторони профконсультування через Інтернет знаходимо у працях польської дослідниці Барбари Шкалбані, а саме: можливість отримання поради у будь-якому місці і у будь-який час; збереження анонімності; швидкість отримання професійної поради не очікуючи черги; більша свобода у запитаннях чи у висвітленні особистої проблемної ситуації; приваблива форма контакту; можливість отримати безкоштовну пораду [8, с. 63].

Але разом з тим, резюмуючи проаналізований матеріал, авторка пише про недоліки та негативні сторони отримання профконсультаційної допомоги через мережу: віртуальне спілкування функціонує на дещо іншому рівні реальності; нестача безпосереднього контакту з консультантом унеможливорює спостереження за поведінкою та реакцією клієнтів; немає можливості провести повну діагностику проблеми, що можливо лише на підставі реально отриманої інформації; питання



до консультанта не завжди віддзеркалюють характер та причини проблеми, вони часто є поверховими і банальними, хоча сама проблема є значною; допомогу і підтримку часто надають особи, які не завжди займаються професійним консультуванням і не несуть відповідальності за надану пораду [8, с. 63]. Найсучасніші та найдосконаліші програми пов'язані з інформаційними технологіями не замінюють такого важливого в консультуванні контакту: людина – людина, але безумовно вони можуть допомогти у роботі профконсультанта та клієнта.

В україномовному сегменті мережі Інтернет поширюється досвід функціонування окремих сайтів із професійного консультування та профорієнтації: <http://prof.osvita.org.ua> – Інтернет-проект «Профорієнтація» розрахований на школярів (випускників) та їхніх батьків, студентів, викладачів і методистів, головне завдання якого – допомогти сучасній молоді свідомо підходити до вибору майбутньої професії в залежності від індивідуальних психологічних схильностей; показати реальну ситуацію з дефіцитом професіональних кадрів на ринку України. Проект покликаний: допомогти користувачам визначитися з майбутньою спеціальністю; довести, що професійно-технічні спеціальності можуть бути так само успішні, як і престижна вища освіта; показати нерозривний зв'язок між бажаною професією й необхідною освітою; розкрити тенденції розвитку ринку праці в різних регіонах України; описати специфіку різних спеціальностей; виправити негативний імідж «непрестижних» спеціальностей; надати користувачам необхідну контактну інформацію державних і недержавних організацій, що займаються питаннями профорієнтації й працевлаштування. На сьогодні сайт проекту містить оглядові та аналітичні статті на тему освіти та профорієнтації в Україні. Також користувачі можуть пройти інтерактивне тестування для визначення своїх здібностей та схильностей;

<http://www.4uth.gov.ua/trade> – веб-сторінка молодіжної-інформаційної консультаційної служби, яка відкрита при Державній бібліотеці України для юнацтва.

Разом з цим, слід відмітити позитивний досвід використання мережі Інтернет у системі профорієнтації країн-сусідів Росії та Білорусі, зокрема національні Інтернет-портали:

<http://www.proforientator.ru/> – Центр тестування «Гуманітарні технології» створений у 1996 році на базі факультету психології Московського гуманітарного університету ім. М. В. Ломоносова, який займається: профорієнтацією учнів та абітурієнтів (проводить тестування та консультації), підготовкою до ЄДІ і ДПА (пробне тестування і підготовчі курси), кар'єрним консультуванням, індивідуальним, сімейним та психологічним консультуванням, проведенням розвиваючих тренінгів для підлітків та дорослих, проведенням науково-методичної діяльності: розробка і стандартизація психологічних профорієнтаційних діагностичних методик і комплексів тестувань, організовує та проводить навчальні семінари і конференції з профорієнтаційної і кар'єрної тематики;



<http://proforient.ucoz.ru> – сайт Республіканського центру професійної орієнтації молоді, який існує з 1987 року (раніше це був Мінський міський центр профорієнтації молоді). Основні завдання, які плідно реалізуються Центром: визначення спільно з органами освіти, органами з праці, зайнятості та соціального захисту пріоритетних напрямів розвитку профорієнтаційної роботи в м. Мінську, Мінської області та регіонах Республіки Білорусь з урахуванням перспективних потреб у кадрах ринку праці; координація та методичне керівництво роботою з профорієнтації молоді, що проводиться обласними центрами профорієнтації молоді; збір, узагальнення та поширення інформації про професії, галузях економіки, стан і перспективи розвитку ринку праці м. Мінська, Мінської області, Республіки Білорусь; розробка та впровадження в практику профорієнтаційної роботи організацій, установ освіти методичних, інформаційно-довідкових, професіографічних матеріалів, психодіагностичних методик, науково-обґрунтованих форм і методів проведення профорієнтації [6, с. 369].

*Висновки результатів дослідження.* У результаті дослідження з'ясовано, що в Україні відсутня єдина національна мережа з профорієнтації та професійного консультування. Власне, це не дозволяє використовувати у повному обсязі можливості Інтернет, який, за умови грамотного і системного використання, стає потужним джерелом інформації, володіння якою необхідне в умовах швидкозмінного світу, глобальних трансформацій та соціально-економічних перетворень в Україні.

Для розв'язання цього питання слід аналізувати та впроваджувати успішні ідеї зарубіжних країн, зокрема Польщі, яка активно впроваджує застосування передових інформаційних технологій в національну профорієнтаційну систему. Як результат, відбувається прискорення та полегшення доступу до інформації про професії, про ринок праці, про можливості працевлаштування та навчання; створення умов для кращого самопізнання через розв'язання тестів (наприклад розміщених на Інтернет сторінках або в комп'ютерних програмах) і швидке отримання результатів; одержання інформації, коли особистому контакту з профконсультантом перешкоджають певні обставини; мотивування особистої активності клієнтів, заохочення до самостійного пошуку, відбору та компонування певної інформації для прийняття рішень; допомога при організації, плануванні та контролі консультаційних дій; допомога у плануванні власної професійної кар'єри; надання можливості встановлювати контакти та здійснювати обмін думками та досвідом з тими, хто теж користується консультаційними послугами; можливість швидкого встановлення контактів між профконсультантами.

*Перспективи подальших розвідок.* В умовах інформаційного суспільства особливу роль слід приділити створенню національної мережі установ з профорієнтації населення, на базі яких буде розроблений та втілений у життя єдиний державний Інтернет-портал з наступними можливостями доступу до структурованої і актуальної інформації: про стандарти та вимоги кожної професії; про локальний, національний та глобальний ринки праці; автоматизоване формування для кожної особи професійних та освітніх траєкторій.



### Література

1. Богачков Ю. М. Роль сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у сфері профорієнтації та освітнього консультування в умовах сталого розвитку суспільства [Електронний ресурс] / Ю. М. Богачков, В. М. Милашенко. – Режим доступу: <<http://sites.google.com/site/openhc/ukraine/association/> 2010-11-18 >.
2. Кедровіч Г. Теорія і практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гжегож Кедровіч ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 46 с.
3. Осадчий В. В. Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В'ячеслав Володимирович Осадчий ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 21с.
4. Ertelt B. J. Nowe trendy w poradnictwie zawodowym / B. J. Ertelt // *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe* : pod redakcja H. Bednarczyka, J. Figurskiego, M. Zurka. – 2005. – 408s.
5. Lelińska K. Orientacja i poradnictwo zawodowe w nowym systemie edukacji / Krystyna Lelińska // *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe* : pod redakcja H. Bednarczyka, J. Figurskiego, M. Zurka. – 2005. – 408 s.
6. Podoska-Filipowicz E. Technologia informacyjna w doradztwie zawodowym / Elzbieta Podoska-Filipowicz // *Praca, zawod, rynek pracy* : pod redakcja B. Pietrulewicz. – Zielona Gora, 2003. – S. 367–373.
7. Raczynska S. Internet – nowy srodek komunikacji / S. Raczynska // *Wspolczesne problemy pedeutologii i edukacji*, red. E Salata, S.Osko. – Radom, Wydawnictwo Politechnika Radomska ITE, 2007. – S. 302.
8. Skalbania B. Internet jako srodek komunikacji w relacji poradniczej / B. Skalbania // *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnien*. – Krakow, 2009. – 196 s.



УДК: 378.1(493)

**ТЕТЯНА КУЧАЙ**

м. Черкаси, Україна

## **ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА БЕЛЬГІЇ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

### **PROFESSIONAL EDUCATION IN BELGIUM UNDER EUROINTEGRATION**

*Охарактеризовано систему вищої професійної освіти у Бельгії, яка є країною-новатором з питань організації системи професійної освіти. Висвітлено розвиток професійних зв'язків університетів Бельгії; розглянуто якісну підготовку фахівців як одне із завдань професійної освіти; проаналізовано тісну співпрацю університетів у сфері наукових досліджень та обміну професійним педагогічним досвідом для функціонування єдиного європейського освітнього простору. Визначено основні характеристики та переваги вищої професійної освіти Бельгії.*

**Ключові слова:** професійна освіта, професійна підготовка, Бельгія, університети.

*Охарактеризована система высшего профессионального образования в Бельгии, которая является страной-новатором по вопросам организации системы профессионального образования. Высветлено развитие профессиональных связей университетов Бельгии; рассмотрена качественная подготовка специалистов как одно из заданий профессионального образования; проанализировано тесное сотрудничество университетов в сфере научных исследований и обмена профессиональным педагогическим опытом для функционирования единого европейского образовательного пространства. Определены основные характеристики и преимущества высшего профессионального образования Бельгии.*

**Ключевые слова:** профессиональное образование, профессиональная подготовка, Бельгия, университеты.

*The system of higher professional education in Belgium, which is a country-innovator on issues of professional education system organization, has been characterized. The development of professional relations among Belgium universities has been highlighted; high-quality training of specialists as one of the tasks of professional education as well as close collaboration of universities in the field of scientific research and exchange of pedagogical experience to facilitate the functioning of the integral European education environment has been considered. The main*



*peculiarities and advantages of higher professional education of Belgium have been determined.*

**Key words:** professional education, professional training, Belgium, universities.

*Постановка проблеми у загальному вигляді.* Європейський вимір освіти – це не лише специфічна педагогічна категорія, це, передусім, один із функціональних пріоритетів країн Європейського Союзу (ЄС).

У ринкових умовах система професійної освіти в європейських країнах демонструє життєстійкість, усталеність, адаптованість до соціальних змін.

Темпи розвитку сучасної економіки, науки та інформаційних технологій висувають у системі професійної освіти проблему пошуку нових підходів до організації роботи в галузі перепідготовки й підвищення кваліфікації, а також додаткової професійної освіти студентів з метою підвищення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Не менш важливою є проблема перепідготовки педагогічних і управлінських кадрів сфери освіти.

У країнах ЄС діє принцип субсидіарності, який означає, що кожна країна ЄС несе повну відповідальність за організацію своєї системи освіти, фахове навчання та зміст навчання. Тож, відповідно, ЄС не прагне розробляти спільну освітню політику, проте сприяє розвиткові якісної освіти шляхом заохочення співпраці країн-членів ЄС і, в разі потреби, підтримки та доповнення їхньої діяльності. Пріоритетною метою ЄС є розвиток загальноєвропейського виміру освіти, сприяння мобільності та налагодженню зв'язків між університетами і школами Європи [1].

Голова комісії ЮНЕСКО з питань освіти Жак Делор зазначав: «Наші сучасники потерпають від запаморочення, розриваючись між процесом глобалізації, прояви якого вони спостерігають і часто підтримують, і пошуками своїх коренів, опори в минулому, належності до тієї чи іншої спільноти. Освіта має зайнятися цією проблемою, оскільки більш, ніж коли-небудь, вона є учасником процесу зародження нової всесвітньої спільноти і виявилася в самому центрі проблем, пов'язаних з розвитком особистості й різноманітних спільнот. Завдання полягає в тому, щоб надати можливість всім без виключення виявити свої таланти й увесь свій творчий потенціал, що має на увазі можливість реалізації кожним своїх особистих планів. Ця ціль є домінуючою» [2, с. 27].

Найважливіша особливість сучасного етапу розвитку професійної освіти полягає в тому, що вона не може обмежуватися своєю попередньою функцією інфраструктури економіки, яка відтворює необхідний об'єм робочої сили [1].

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Актуальні аспекти проблеми професійної підготовки фахівців для соціально-педагогічної діяльності розглядають українські вчені за такими напрямками: теоретико-методологічна основа педагогічної освіти (А. Алексюк, А. Євтодюк, В. Кремень, Н. Ничкало, Є. Тремпаля та ін.); теорія професійної освіти спеціалістів (В. Афанасьєв,





В. Беспалько, Н. Бідюк, Л. Герасіна, Ю. Закаулова, І. Зязюн, Т. Завгородня, А. Кузьмінський, А. Лігоцький, Л. Хомич та ін.)

*Формулювання мети статті.* Метою статті є розкриття питання системи вищої професійної освіти і підготовки фахівців у Бельгії в умовах Євроінтеграції.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Протягом останніх 15–20 років професійна освіта і професійна підготовка стали одним із найбільш розвинутих секторів економіки західних країн. Динамічний процес суспільного розвитку тісно пов'язаний із швидкими змінами кількісних параметрів національних систем освіти, зокрема, масовим поширенням обов'язкової середньої, а також вищої освіти, виникненням нових концептуальних підходів до організації, змісту та методів навчання, концептуальних розробок безперервної освіти. Однією з головних цілей безперервної освіти є розширення та диверсифікація освітніх послуг, які доповнюють базову чи вищу освіту. Досвід країн з розвинутою ринковою економікою свідчить про пряму залежність темпів удосконалення та розвитку виробництва, його конкурентоспроможність на світовому ринку від рівня професійної підготовки фахівців [3].

Як зазначає Ю. Закаулова, становлення і розвиток освітньої системи – це складний послідовний процес, на який здійснюють вплив різноманітні чинники. Серед них варто виділити історичний розвиток країни, її взаємодію з іншими державами, політичну та економічну стабільність, культурну спадщину, національні цінності й ставлення суспільства до них.

Метою сучасних інтеграційних та глобалізаційних процесів є створення інтелектуального, полікультурного, інформаційного, постіндустріального суспільства. Серед основних інструментів досягнення визначеної мети є чітко сформована стандартизована демократична система професійної освіти. Вищий навчальний заклад стає уособленням культурного наслідування, відтворення й збереження національних традицій, осередком інтелектуалізації суспільства. «Відбувається оновлення освітньої парадигми, ...інший педагогічний менталітет, в основі якого – визначення індивідуальності, самобутності, розвитку індивідуального суб'єкта, соціально компетентної особистості, забезпечення освітніх умов для якої є метою організації особистісно-орієнтованого навчання» [4, с. 13].

Важливим завданням професійної освіти на всіх її рівнях є якісна підготовка фахівців, які змогли б продемонструвати потенційному працевластувачеві відповідний рівень компетентності, обізнаність з останніми технологічними новаціями, готовність до інтеграції у виробничий процес у різних сферах промисловості, зрілість і відповідальність за раціональне прийняття професійних рішень в робочих умовах, прагнення до професійного саморозвитку тощо. Виходячи з основних принципів формування сучасної моделі фахівця, тобто особистісно-орієнтованої освіти й неперервного навчання для здобуття необхідного рівня компетентності, варто наголосити на значущості феномену професійної освіти як засобу оновлення й оптимізації різних сфер суспільного життя.



В умовах створення єдиного європейського освітнього простору зарубіжний досвід становлення освітніх систем є надзвичайно корисним джерелом інформації для визначення провідних напрямів реформування національної системи професійної освіти. Бельгія, яка є країною-новатором з питань організації системи професійної освіти, володіє міцною теоретичною й перевіреною практичною базою освіти, підґрунтям якої є складний історичний та національний шлях становлення країни, принципи полікультурності, професійно-орієнтованого навчання й систематичний контроль за вирішенням освітніх питань з боку держави, яка вважає освітню політику пріоритетною [4, с. 15].

Сучасному європейському освітньому середовищу притаманні динамічні системні та структурні зміни, спричинені якісно новими поглядами на цілі та завдання професійної освіти та підготовки фахівців у країнах Євросоюзу. Її розвиток вимагає не лише новаторських рішень, а й постійного моніторингу з боку держави для ефективного регулювання системи вищої освіти та своєчасного внесення необхідних коректив. Бельгія однією із перших спробувала реформувати вищу професійну освіту, запровадити гнучку систему освітньо-кваліфікаційних рівнів, відкрити нові можливості для євроінтеграції, тобто, створення єдиного європейського освітнього простору, що, у свою чергу, сприятиме взаєморозвитку науково-дослідної співпраці й розширить потенційний ринок праці у пошуку кваліфікованих фахівців задля вирішення проблеми кадрового забезпечення. Отже, система вищої професійної освіти Бельгії сьогодні виступає рушійною силою для функціонування зрілого суспільства, яке прагне соціально-культурного та економічного добробуту.

Характерною рисою системи вищої професійної освіти та підготовки фахівців у Бельгії є її прозорість та відсутність освітньої монополії. Це означає, що вона є максимально відкритою, і кожен має право здобути освіту згідно із своїм власним вибором. Існує низка університетів та вищих навчальних закладів не університетського рівня, що гарантують здобуття дипломів міжнародного зразка, які одержують пільги від держави і повинні відповідати певним правовим вимогам.

Дипломи, які видаються державними та приватними вищими навчальними закладами, мають однакову цінність й розглядаються на ринку праці як правовий офіційний документ, що надає інформацію про здобуття спеціалістом необхідної кваліфікації для забезпечення держави професійними робочими кадрами. На цьому рівні і університети, і вищі навчальні заклади не університетського рівня розглядаються як рівноцінні за рівнем та якістю джерела освіти.

Стратегії розвитку вищої освіти та шляхи покращення її якості є завданням Міністерства вищої освіти та науки Бельгії, яке визначає три основні типи освіти на території країни: державна освіта під егідою франкомовної спільноти; державна освіта на основі грантів (субсидій), яка забезпечується місцевою владою, тобто, спільнотами, провінціями, регіонами тощо; незалежна освіта на основі грантів (субсидій), яка забезпечується приватними організаціями на основі



релігійних, філософських та викладацьких переконань. Проте, усі три типи вищої освіти надають гранти на навчання і мають акредитацію уряду відносно правових аспектів освітніх питань [5].

У межах системи вищої професійної освіти Бельгії функціонує чітка структура освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра, відповідно до якої вищий навчальний заклад пропонує студентові навчальні програми для здобуття рівня бакалавра професійного спрямування, бакалавра продовженого навчання у вищій школі чи в університетському коледжі, а також бакалавра академічного спрямування, магістра та магістра продовженого навчання в університеті. Варто підкреслити беззаперечну значущість перехідних програм (англ. – *bridging programs*), які значно спрощують процес переходу від одного освітнього рівня до іншого, тим самим дозволяючи здобувати кваліфікацію згідно з самостійно розробленим навчальним планом. Невід’ємною рисою академічної освіти Бельгії є її міжнародна спрямованість, повага до полікультурності та національної приналежності.

Розглядаючи науково-дослідну співпрацю університетів Бельгії, які не лише всебічно розвивають внутрішній сектор наукових досліджень, а й налагоджують зв’язки з вищими навчальними закладами за кордоном через низку програм обміну, Ю. Закаулова зазначає, що кожен університет на теренах Бельгії відповідальний за якість освіти, яку він пропонує. Завдяки налагодженій системі моніторингу якості освіти й акредитації навчальних програм система вищої професійної освіти держави гарантує високоякісне навчання за численними напрямками.

В умовах євроінтеграції виникає необхідність тісної співпраці університетів у сфері наукових досліджень та обміну професійним педагогічним досвідом для функціонування єдиного європейського освітнього простору. Численні програми обміну для науково-педагогічних працівників, спільні міжуніверситетські науково-дослідні проекти, залучення промислового сектора до процесу наукової діяльності майбутніх спеціалістів – усе це сприяє виведенню вищої академічної освіти Бельгії на якісно новий рівень – рівень інтернаціоналізації, що передбачає розвиток професійних зв’язків університетів на засадах міжнародної педагогічної та науково-дослідної співпраці [6].

*Висновки результатів дослідження.* Професійна освіта і професійна підготовка стали одним із найбільш розвинутих секторів економіки західних країн. Система вищої професійної освіти та підготовки фахівців у Бельгії є прозорою, максимально відкритою. Кожен студент має право здобути освіту згідно із своїм власним вибором. Університети Бельгії відповідають за якість освіти. Завдяки цьому система вищої професійної освіти держави гарантує високоякісне навчання студентів.

*Перспективи подальших розвідок.* Зважаючи на той факт, що досвід організації професійної освіти в Бельгії є позитивним, варто продовжувати роботу з вивчення можливостей адаптації певних його прогресивних ідей в освітній простір України.



### Література

1. Пальчук М. І. Адаптація професійної освіти України в Європейський освітній простір [Електронний ресурс] / М. І. Пальчук. – Режим доступу: <<http://nbuv.gov.ua/Articles/KultNar/avtory/palchuk/NONKNP/adaptaciya.pdf>>.
2. Корольов Б. Методична складова Болонського процесу / Б. Корольов // Болонський процес в дії : матеріали «Круглого столу», проведеного Інститутом вищої освіти АПН України редакції тижневика «Освіта» (трав. 2004 р. – лют. 2005 р.) / за ред. О. С. Коноваленко; Б. І. Корольова. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 98 с.
3. Система професійної освіти та професійної підготовки в розвинутих країнах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://buklib.net/component/option,com\\_jbook/task,view/Itemid,36/catid,147/id,5221/](http://buklib.net/component/option,com_jbook/task,view/Itemid,36/catid,147/id,5221/).
4. Закаулова Ю. В. Розвиток університетської освіти Бельгії в умовах євроінтеграційних процесів : навч. посібник / Ю. В. Закаулова. – Л. : Вид-во Львів. політехніки, 2011. – 76 с.
5. Закаулова Ю. В. Особливості функціонування та розвитку системи вищої професійної освіти франкомовної спільноти Бельгії в умовах Євроінтеграції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2008\\_19\\_2/doc\\_pdf/Zakaulova\\_st.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2008_19_2/doc_pdf/Zakaulova_st.pdf)>
6. Закаулова Ю. Розвиток академічних програм провідних університетів Бельгії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2011\\_2/Zakaul.htm](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_2/Zakaul.htm)>.



УДК: 37:316.624

**НАТАЛЯ ШВЕЦЬ**

м. Вінниця, Україна

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У РОСІЇ**

### **THE PROBLEM OF FORMING HEALTHY LIFE STYLE AMONG STUDENTS IN RUSSIA**

*Висвітлено проблеми формування здорового способу життя студентської молоді. Проаналізовано основні фактори формування здорового способу життя у студентському суспільстві. Розглянуто основні засоби, які справляють вплив на розвиток здорового способу життя студентської молоді в Росії. Висвітлено чинники, що впливають на формування потреби студентської молоді в здоровому способу житті. Розкрито роль родини, однолітків, засобів масової інформації у залученні представників молодого покоління до занять спортом та фізкультурою.*

**Ключові слова:** формування здорового способу життя, студентська молодь, суспільство, молоде покоління, заняття спортом, куріння, наркотики.

*Освещены проблемы формирования здорового образа жизни студенческой молодежи. Проанализированы основные факторы формирования здорового образа жизни в студенческом обществе. Рассмотрены основные средства, влияющие на развитие здорового образа жизни студенческой молодежи в России. Освещены факторы, влияющие на формирование потребности студенческой молодежи в здоровом образе жизни. Раскрыта роль семьи, сверстников, средств массовой информации в привлечении представителей молодого поколения к занятиям спортом и физкультурой.*

**Ключевые слова:** формирование здорового образа жизни, студенческая молодежь, общество, молодое поколение, занятия спортом, курение, наркотики.

*The problems of forming student's healthy style of life have been determined. The main factors of forming students' healthy style of life have been analyzed. The main means of influencing the development of youth's healthy style of life in Russia have been considered. Factors influencing the necessity of students in a healthy style of life have been highlighted. The role of the family, yearlings, mass media in youth engagement in sport and physical education have been determined.*

**Keywords:** forming healthy style of life, students, society, young generation, exercise, smoking, drugs.



*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Сучасна система професійної освіти в Росії характеризується наявністю низки проблем. Одна з них зумовлена тим, що високо розвинуте суспільство вимагає підвищеної напруги розумових, психічних і фізичних сил, додаткових навантажень на фізіологічні функції організму, специфічних характерологічних особливостей особистості фахівця. У зв'язку з цим метою професійної освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, що працює за фахом на рівні світових стандартів.

Сучасний студент, майбутній фахівець, вимагає високої якості освіти від системи освіти загалом і від рівня викладацької діяльності зокрема. Здоров'я є провідним чинником, що визначає не тільки гармонійний розвиток, але й успішність оволодіння студентом професії, ефективність професійної діяльності.

На жаль, останнім часом спостерігається постійне погіршення стану здоров'я населення та молоді зокрема. У зв'язку з цим виникає необхідність формування у студентів здорового способу життя, готовності до нього, а це, в свою чергу, вимагає орієнтації системи освіти на навчання і виховання, що сприяє збереженню здоров'я. Зниження рівня здоров'я і фізичної працездатності у студентської молоді є наслідком значного психоемоційного навантаження, порушень гігієнічного режиму дня і харчування. Сформуванню ставлення до здоров'я як найважливішої цінності, дати необхідні для життя кожного індивідуума знання з валеології, навчити дотримуватися здорового способу життя – основне завдання сучасної педагогічної освіти.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Низка вчених у своїх працях обговорює загальні питання здоров'я студентської молоді та способу їхнього життя (Н. Агаджанян, Ю. Андреев, А. Білоконь, О. Добромислова, Г. Кураєв та ін.), а також досліджує вплив різних факторів на формування здорового способу життя студентів (В. Буйлов, О. Науменко, С. Сергеев, Є. Пожарська та ін.).

У зв'язку зі зміщенням акценту поданої проблеми зі сфери медицини у сферу педагогіки, педагогами обговорюються шляхи й умови формування здорового способу життя студентської молоді, здійснюється пошук стратегічних орієнтирів його досягнення (Р. Айзман, Є. Вайнер, Г. Зайцев, А. Смірнов, Л. Татарнікова та ін.). Крім того, чимало робіт присвячено формуванню ціннісного ставлення студентів до здорового способу життя (М. Віленський, В. Коган, Л. Лубишева та ін.). Але сприймання здорового способу життя як цінності ще не значить слідувати їй. Щоб зорієнтувати студента на провадження здорового способу життя, необхідно створити установку (готовність) на нього.

*Формулювання мети статті.* Проте, як показує теоретичний аналіз поданої проблеми, процес формування у студентів готовності до здорового способу життя досі досліджено недостатньо. Відтак виникає необхідність проаналізувати основні проблеми формування здорового способу життя студентської молоді у Російській Федерації, що й ставимо за мету цієї статті.



*Виклад основного матеріалу дослідження.* Сучасне російське суспільство за досить нетривалий проміжок часу зазнало значних змін практично у всіх сферах життя: політиці, економіці, освіті, медицині. Змінилося й саме світосприйняття людини, її моральні орієнтири, життєві цінності. На попередньому історичному етапі розвитку основних форм і напрямків освітньої діяльності система здорового виховання молоді функціонувала під впливом суспільства і держави, вирішуючи при цьому нагальні потреби підготовки молоді до праці та захисту вітчизни.

Студентство, як самостійна соціальна група, завжди було об'єктом особливої уваги. Протягом останніх десятиліть відзначено тривожну тенденцію погіршення здоров'я молоді, її фізичної підготовленості. Це пов'язано не тільки зі змінами, що сталися в економіці, екології, умовами праці та побуту російського населення, але і з недооцінкою в суспільстві оздоровчої та виховної функції, що позначилося на гармонійному розвитку особистості. Сьогодні здоров'я нації викликає занепокоєння у зв'язку зі збільшенням кількості споживачів наркотиків, алкоголю, тютюну, низькою руховою активністю молоді тощо. Таким чином, змінилися цілі і завдання педагогічного виховання студентів.

У сучасному суспільстві проблеми формування потреби студентів ВНЗ у здоровому способі життя посідають ключові позиції, оскільки студенти – основний резерв і значна частина трудових ресурсів народного господарства, а стан здоров'я студентів сьогодні – це суспільне здоров'я, здоров'я нації через 10, 20, 30 років, як відзначає низка дослідників, таких як Н. Агаджанян, М. Віленський, А. Щедрін та ін. [7, с. 175].

Стан здоров'я студентів давно викликає побоювання за майбутнє країни, оскільки значна частина молодих людей вже до двадцяти років набуває масу хронічних захворювань; здорові діти практично не народжуються, а смертність у країні давно випереджає народжуваність. За даними Міністерства освіти Російської Федерації за 2009 рік 87 % студентів потребують спеціальної підтримки. У 60–70 % студентів першого курсу зафіксовано порушення структури зору, 30 % є хронічно хворими, у 60 % – порушена осанка, близько 80 % юнаків призовного віку за медичними критеріями не готові до служби у Збройних Силах. Майбутнє країни залежить і від того, які ціннісні орієнтації студентів займатимуть пріоритетні позиції. Як відзначають М. Пономарьов, В. Філіппов, одним з напрямів розвитку ціннісних орієнтацій особистості є формування потреби студентів ВНЗ у здоровому способі життя [5, с. 15; 8, с. 286].

Відомо, що рівень здоров'я людини залежить від багатьох чинників: спадкових, соціально-економічних, екологічних, діяльності системи охорони здоров'я. Але, за даними МОЗ Росії, він лише на 10–15 % пов'язаний з останнім чинником, на 15–20 % зумовлений генетичними факторами, на 25 % його визначають екологічні умови і на 50–55 % – умови і спосіб життя людини.

Спосіб життя окремої людини, особистості, є своєрідним поєднанням загального і одиничного. Загалом, спосіб життя особистості – це певний результат



взаємодії низки комплексних фактів природного, психологічного, національно-історичного та соціально-економічного характеру. Крім того, необхідно зазначити, що проблема способу життя значною мірою пов'язана з проблемою вільного часу, дозвілля людини. Потрібно зазначити, що своє дозвілля «доросла» молодь здебільшого проводить за читанням періодичних видань, переглядом телевізійних програм, а молодша – за іграми на комп'ютері та іншими розвагами, які нічого не додають до інтелектуального розвитку. Безліч каналів на телебаченні, в тому числі «спортивний канал», відволікають дітей, підлітків, молодь від рухливого, тобто здорового способу життя. «Причому майже ніхто не слухає радіо, не займається громадською або релігійною діяльністю. Читає літературу по годині у день тільки 23,2 %, а понад 30 % не читає взагалі [3, с. 40]. Для більшості молодих людей цікавішим і важливішим є перегляд спортивних трансляцій, ніж власне заняття фізкультурою і спортом.

На формування здоров'я студентської молоді у процесі навчання справляють вплив безліч факторів, які умовно можна розділити на дві групи. Перша група – це об'єктивні фактори, безпосередньо пов'язані з навчальним процесом (тривалість навчального дня, навчальне навантаження, зумовлене розкладом, перерви між заняттями, стан навчальних аудиторій тощо). Друга група факторів – суб'єктивні, особистісні характеристики (режим харчування, фізична активність, організація дозвілля, наявність шкідливих звичок). У реальних умовах навчання і побуту саме друга група факторів, що характеризує спосіб життя студентів, більшою мірою справляє вплив на здоров'я. За даними дослідника О. Хитрушко, більшість студентів університету вважають себе радше здоровими – 64 %, причому оцінюючи здоров'я, молоді люди майже не замислюються над тим, яке воно має бути.

Відомо, що первинними ланками детермінації людської діяльності є потреби – матеріальні та духовні. За умов теперішньої складної ситуації в соціальній і економічній сферах говорити про задоволення матеріальних і духовних потреб більшості представників молодого покоління не доводиться. Рівень життя багатьох російських сімей низький, молоді люди після закінчення середнього професійного навчального закладу або ВНЗ здебільшого не можуть знайти роботу за фахом. Керівництво країни не створює програм, що стосуються проблеми зайнятості молоді, тому що в такому віці матеріальні потреби молоді людини досить великі і їй просто необхідний гідний і стабільний заробіток. Спостерігаючи сумну ситуацію в країні очима людини, яка прагне знайти гідну роботу, забезпечити своє життя у матеріальному плані, розуміємо, що проблема здорового способу життя посідає останнє місце. Коли немає впевненості у завтрашньому дні, навіщо культивувати здоров'я, вважає певна частина молоді, якщо його нікуди застосувати. Більшість населення сповідує здоровий спосіб життя у тих країнах, де і є впевненість за своє майбутнє і майбутнє своїх рідних і близьких, наприклад, у країнах Північної Європи. Таким чином, проблема формування здорового способу життя як молоді, так і всього населення





перебуває переважно у площині соціальних і економічних відносин у країні. З огляду на брак коштів школяр, студент і просто молода людина, яка вже працює, лише у виняткових випадках йде на стадіон, до спортзалу або спортклубу, у басейн і подібні заклади. Потрібно відзначити, що в Росії приблизно 80 % населення, тобто чотири п'ятих населення, не займаються фізкультурою і спортом (до цього числа входить і така соціальна група, як молодь). Хоча здоров'я, як і раніше, є вищою цінністю молоді.

Очевидно, що без подолання колапсу в економічній сфері і вирішення проблем зайнятості в молодіжному середовищі теперішнє російське суспільство не вирішить проблему формування здорового способу життя у сфері підростаючого покоління. Водночас, зрозуміло і те, що заходів тільки в цих напрямках (економічному і соціальному у вузькому сенсі) було б явно недостатньо для вирішення проблеми. Серед факторів, що зумовлюють спосіб життя людини, варто відзначити й національно-історичний фактор [1, с. 192]. Взагалі, всі ці фактори потрібно розглядати в комплексі, всі вони тісно поєднані, і розмежування їх має досить умовний характер. У країні, як це не сумно відзначати, простежується відрив основної частини населення від національного коріння, від народної культури. Багато авторів за останні роки присвятили свої роботи цій актуальній темі. У більшості країн світу відзначено тріумфальний хід англосовітської американської псевдокультури, яка «влізає в душу людини і потім зраджує її» [2, с. 14]. Така псевдокультура націлює молоду людину на розваги здебільшого у прокурених кав'ярнях і часто поночі. Чи йтиметься про формування здорового способу життя серед молоді в умовах сучасної російської дійсності, коли всюди ми бачимо рекламу типу: «вип'ємо пива», «закуримо» тощо. Хоча в країні і запроваджено адресну профілактичну антирекламу на цигарках типу «Куріння шкодить вашій дитині під час вагітності» або «Куріння знижує потенцію» – зазвичай така реклама стає об'єктом певної лотереї і відрази у молодих покупців не викликає. Спроба втекти від реальних проблем в уявний світ призводить до масового поширення алкоголізму серед молоді. Серед нової генерації є велика кількість тих, хто систематично вживає спиртні напої. Згідно з російськими дослідженнями, причинами, які спонукали студентів до вживання алкоголю, наркоманії чи тютюнопаління, є реклама, данина моді, середовище, в якому вони спілкуються. Наркоманія сьогодні стає потужним чинником соціальної дезорганізації, є великою загрозою для нормального функціонування всього організму людини. За свідченням фахівців, зростання наркоманії певною мірою є результатом конфлікту особистості і суспільства.

Звелися нанівець колишні російські цінності – помірність, прагнення до духовної та фізичної досконалості. Не помітно, щоб вище керівництво країни хоч якимось чином ставало на заваді експансії американської псевдокультури. Не обстоює воно і споконвічні російські традиції і звичаї, які були б спрямовані на формування здорового способу життя серед молоді. Дозвілля представників



молодого покоління заповнено здебільшого «штампами» масової культури, які за своєю сутністю є примітивними, аморальними і сексуалізованими ...» [4, с. 94] – справедливо підкреслює В. Павловський. Англіцизм заповнив і засмітив російську мову; він використовується, де тільки можна, доречно і недоречно, дедалі частіше і частіше. Це негативно позначається на духовному і психологічному здоров'ї нації.

Психічні фактори, що зумовлюють спосіб життя, більшою мірою пов'язані з національно-історичними чинниками, хоча й мають істотну частку самостійності і потребують відповідного глибокого дослідження у зв'язку з проблемою формування здорового способу життя в молодіжному середовищі. «Швидко мінливі соціально-економічні умови, – пише авторський колектив вчених з Москви під редакцією С. Григор'єва, – не кращим чином позначається на здоров'ї населення, його працездатності, інтелекті і народжуваності. Соціологізація людини в науці і практиці призвела до забуття, ігнорування закономірностей біологічного розвитку організму. Пошуки резервів організму людини з метою його самореалізації в суспільстві призвели до формування висновків про першочерговість соціальних факторів (умов середовища проживання). При цьому зовсім занедбано генетичну природу фізичних і психічних якостей, фізіологічних і адаптивних можливостей організму [6, с. 111]. Зрозуміло, вестиме людина здоровий спосіб життя або ж ні – залежатиме від її психічних властивостей, як поєднання вроджених, спадкових якостей, а також тих, яких набуває людина у процесі своєї життєдіяльності. Психічні властивості дитини, підлітка, юнака формуються певною мірою під впливом ЗМІ (про що ми вже згадали), сім'ї, оточення, у навчальних закладах, товаристві.

Засоби масової інформації та комунікації не сприяють, а здебільшого, відволікають молодих людей від занять спортом, фізкультурою, туризмом, від простих прогулянок на свіжому повітрі, тому навряд чи можна розцінювати їх як чинник формування у молодого покоління орієнтації на здоровий спосіб життя.

Родина в недалекому минулому відігравала, на думку низки дослідників з країн Радянського блоку, істотну і позитивну роль у залученні представників молодого покоління до занять спортом, фізкультурою. Групам ровесників також приписувалася майже така ж позитивна роль. Про це пише, наприклад, польський дослідник Б. Кравчик [3, с. 42]. Що стосується недалекого минулого, то низка інших досліджень свідчить про те саме: як правило, сім'я заохочувала своїх дітей до занять туризмом, спортом, фізкультурою, а у групах ровесників, товаришів в 1970–1980-ті роки навіть існувала мода на заняття спортом – бокс, боротьба, культуризм, східні єдиноборства та інші види спорту. На жаль, нині відповідна картина є дещо сумною.

Статистика свідчить, по-перше, що існує багато неповноцінних сімей, по-друге, навіть у повноцінних сім'ях батьки часто не знають, як залучати дитину до здорового способу життя, до того ж часто самі палять (особливо матері), або



батьки змушені працювати по 10–12 годин, щоб забезпечити нормальний економічний добробут. Батьки, повернувшись додому з роботи втомлені, знімають стреси алкоголем або наркотиками. Подібне у радянський час зустрічалося не так часто, як у нашу похмуру епоху. Нині у компаніях однолітків не поширюється мода на заняття спортом, на м'язисте тіло у юнаків. Останнім часом одним з факторів, які справляють вплив на здоров'я, є низька рухова активність. Навіть базову профілактичну зарядку молодь ігнорує. Доречно згадати, що у всі часи молодь завжди прагнула до занять спортом, фізкультурою, до туризму, до занять художньою самодіяльністю, мистецтвом, проте не завжди і не скрізь були умови для цього. А ось, наприклад, що писали працівники соціологічної лабораторії Красноярського держуніверситету у 1987 році: «Було б неправильно вважати, що організація вільного часу студентів – це справа самих студентів. Велику роль тут повинні відігравали адміністрація і громадські організації інституту» [6, с. 111]. Єдине, що сьогодні націлює молодь на здоровий спосіб життя – це система загальної середньої освіти, де переважають старі кадри, здебільшого гідні люди. Педагоги, у тому числі й вчителі фізичної культури, є чи не останнім редутом, який стоїть на шляху вакханалії, що посилюється в країні. Необхідно (на рівні федерації) якомога швидше розробити комплексну програму оздоровлення становища в молодіжному середовищі, серйозно підтримати, зміцнити позиції і престиж навчальних закладів. До початку цього соціально-економічного підйому країни ми можемо покладати надію лише на них.

*Висновки результатів дослідження.* Проблема здоров'я в особистісному та суспільному вимірі набула загальнопланетарного значення і розглядається як така, що становить небезпеку для подальшого розвитку людства. Відвернути імовірну небезпеку можливо шляхом формування здорового способу життя осіб, громад, країн, світу загалом.

Формування здорового способу життя – складний, багатогранний процес, що потребує спільних зусиль якомога більшої кількості людей, різних організацій, і передусім – відповідної державної політики. Водночас формування здорового способу життя є науково-практичною дисципліною зі своєю теорією, методологією, методикою і засобами. Знання і практичні навички з формування здорового способу життя мають бути якомога більше поширені в суспільстві; ними потрібно керуватися під час розробки і прийняття управлінських рішень на всіх рівнях усіх гілок влади, усіх галузей державного сектора. Потрібно також всіма засобами впливати на приватний сектор і громадські організації у напрямі моніторингу, контролю, сприяння і спрямування діяльності на користь здоров'я населення.

Найбільш ефективний спосіб втілення світоглядних цінностей здоров'я у свідомість населення – це ініціація з боку органів державної влади і місцевого самоврядування різноманітних локальних проектів, обмежених місцевими масштабами, зокрема масштабами первинних адміністративно-територіальних структур і окремих організацій. Такі проекти, якщо вони розроблені і впроваджуються



з урахуванням основних положень теорії і практики формування здорового способу життя, можуть бути достатньо ефективними, незважаючи на певний брак ресурсів, що є сьогодні у Росії.

*Перспективи подальших розвідок.* Зважаючи на актуальність проблеми та необхідність її детального вивчення, у подальшому перспективним вважаємо вивчення шляхів ініціації органами державної влади і місцевого самоврядування різноманітних локальних проектів, спрямованих на поширення здорового способу життя серед молоді.

#### Література

1. Григорьева С. И. Современное понимание жизненных сил человека: от метафоры к концепции (становление виталистской социологической парадигмы) / С. И. Григорьева, Л. Д. Деминой. – М. : МАГИСТР ПРЕСС, 2000. – 242 с.
2. Жебит М. Молодежь в России отдыхает за телевизором и чтением СМИ / Мария Жебит // Российская газета. – 2011. – № 5396. – С. 14–15.
3. Кравчик Б. Влияние семьи и ровесников на приобщение детей к спорту (РП) / Б. Кравчик // Социальные проблемы физической культуры и здорового образа жизни. – 1990. – № 1 – С. 40–44.
4. Павловский В. В. Ювентология: проект интегративной науки о молодежи / В. В. Павловский. – М. : Академический проект, 2001. – 304 с.
5. Пономарев Н. И. Социальные функции физической культуры и спорта: [Текст] / Н. И. Пономарев. – М. : Физкультура и спорт. – 1974. – 310 с.
6. Социологи о молодежи Красноярского края (Методические рекомендации в помощь лекторам, пропагандистам, политинформаторам, преподавателям народных университетов, комсомольскому активу). – Красноярск, 1987. – С. 111.
7. Условия и факторы формирования здорового образа жизни учащейся молодежи в современных условиях / [А. М. Гендин, М. И. Сергеев, В. И. Усаков, В. В. Шабунин]. – Красноярск : РИО КГПУ, 2004. – 228 с.
8. Филиппов В. М. Образование и здоровье / В. М. Филиппов // Народное образование. – 2001. – № 6. – С. 286.



## **РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ І ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ**

УДК: 37.013.42:159

**ІРИНА КОЗУБОВСЬКА**

м. Ужгород, Україна

### **ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

#### **PREVENTION OF DEVIATING BEHAVIOUR AMONG STUDENTS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN GREAT BRITAIN**

*Досліджено питання попередження девіантної поведінки серед учнівської молоді у Великій Британії. Особливу увагу звернено на важливу роль школи у превентивній роботі. Визначено суть роботи з неповнолітніми, які чітко демонструють схильність до девіантної поведінки, зокрема щодо вивчення і усунення причин такої поведінки. З'ясовано, що найчастіше основною причиною її є перебування неповнолітніх в неблагополучних сім'ях. Проаналізовано роботу навчальних закладів Великої Британії щодо виявлення неблагополучних сімей і організації відповідних профілактично-корекційних заходів.*

**Ключові слова:** девіантна поведінка, учнівська молодь, профілактична робота, Велика Британія.

*Исследована проблема предупреждения девиантного поведения среди ученической молодежи в Великобритании. Особенное внимание уделено важной роли школы в превентивной работе. Определена суть работы с несовершеннолетними, которые четко демонстрируют склонность к девиантному поведению, в особенности касательно изучения и устранения причин такого поведения. Выяснено, что чаще всего основной причиной такого поведения есть пребывание несовершеннолетних в неблагополучных семьях. Проанализирована работа учебных заведений Великобритании по выявлению неблагополучных семей и организации соответствующих профилактически-коррекционных мер.*

**Ключевые слова:** девиантное поведение, ученическая молодежь, профилактическая работа, Великобритания.

*The problem of preventing deviating behavior among the youth in Great Britain has been considered. Special attention has been paid to the important role of school in*



*preventive work. The essence of work with under-ages demonstrating inclination to deviating behavior, namely concerning determining and elimination of reasons of such behavior, has been defined. It has been determined that frequently the main reason of such behavior is life of under-ages in adverse families. The work of educational establishments in Great Britain concerning detection of adverse families and organization of relevant preventive-corrective measures has been analyzed.*

**Key words:** deviating behavior, pupils, preventive work, Great Britain.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Девіантні прояви серед учнівської молоді набули впродовж останніх десятиріч значного розповсюдження в Україні і, на думку багатьох фахівців, виявляють тенденцію до подальшого зростання.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Незважаючи на те, що різні аспекти проблеми профілактики девіантної поведінки молоді досліджуються вітчизняними вченими (І. Ковчина, В. Оржеховська, В. Синьов, В. Тюріна та ін.), поки що маловивченими залишаються питання зарубіжного досвіду. Водночас багато європейських країн мають вагомі здобутки в дослідженні теоретичних аспектів проблеми та організації практичної профілактичної роботи з учнівською молоддю. До таких країн належить, зокрема, Велика Британія, досвід якої вивчався нами.

Відзначимо, що профілактична робота у Великій Британії здійснюється у тісній взаємодії всіх соціальних інститутів, залучених до навчально-виховного процесу. Чільне місце у забезпеченні превентивної діяльності посідають, в першу чергу, навчальні заклади.

Якщо колись вважалося, що школи мають недостатньо важелів впливу на учнів, які не вчать, прогулюють уроки, здійснюють протиправні вчинки, і ці проблеми значною мірою спричинені індивідуальними проблемами учнів та їх сімей, то в останні десятиріччя ситуація суттєво змінилася. Проведені у Великій Британії серйозні наукові дослідження вказують на те, що школи можуть мати значний вплив на вирішення цих проблем [1]. Навіть якщо брати до уваги різне місце та умови проживання, домашню атмосферу учнів, дослідники виявляють значні відмінності у школах стосовно кількості учнів з девіантною поведінкою. Так, деякі школи у районах з високим загальним рівнем злочинності мають низькі масштаби злочинності неповнолітніх, у той час як школи в інших районах, які характеризуються низьким рівнем злочинності, мають високі масштаби правопорушень серед учнів. Це означає, що школи можуть мати незалежний суттєвий вплив на поведінку учнів як в школі, так і поза її межами.

Цікаві, на нашу думку, дослідження були проведені британськими ученими, які обґрунтували низку положень стосовно існування зв'язку між іміджем школи та поведінкою учнів: Р. Купер [2], Т. Нькомб [3], М. Пауер [4] та інші.

*Формулювання мети статті.* Результати останніх досліджень вчених свідчать, що девіації серед учнівської молоді частіше мають місце в школах з високою плінністю педагогічних кадрів, їх некомпетентністю та



недобросовісним ставленням до виконання своїх професійних обов'язків, частою зміною адміністративного персоналу. У цій статті маємо на меті визначити способи подолання окреслених труднощів та проаналізувати здобутки прогресивного зарубіжного досвіду щодо проведення відповідної профілактичної роботи навчальних закладів.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Стиль викладання і взаємовідносин з учнями має важливе значення. Так, вищезгаданими вченими встановлено, що вища ефективність навчання досягається за рахунок чітко структурованого авторитарного підходу, проте взаємовідносини між учнями, вчителями і учнями в цьому випадку не є оптимальними. Найефективнішим виявився демократичний підхід, найменш ефективним – ліберальний, коли учні отримували занадто багато свободи. Ці дослідження підтвердили, що учні потребують цілеспрямованого, але тактовного керівництва їх діяльністю, причому в будь-якому віці.

Встановлено, що атмосфера, яка панує в педагогічному колективі, суттєво впливає на поведінку дітей. Конфліктні відносини, нетерпимість, недоброзичливість персоналу у взаємовідносинах один з одним у переважній більшості випадків негативно позначається на поведінці учнів.

Не можна не погодитися з тими вченими, які виступають проти розмежування учнів на «хороших» і «поганих» за результатами оцінок. Слабші учні отримують менше позитивних емоцій в школі. Вони не задоволені своїми успіхами в навчанні, статусом в класному колективі і часто намагаються знайти визнання за межами школи, потрапляючи в молодіжні вуличні групи, в складі яких нерідко здійснюють правопорушення [5; 6]. Тому вчені наголошують на необхідності зміцнювати контакти цих учнів зі школою, залучати їх до таких видів діяльності, де вони могли б позитивно проявити себе і отримати схвалення. Слід давати їм досить відповідальні доручення, але обов'язково такі, які вони зможуть виконати. Що стосується навчання, то не обов'язково оцінювати тільки кінцевий результат, доцільно заохочувати слабих учнів навіть за незначні досягнення в початковій діяльності [7, с. 116].

Основний результат усіх вищезгаданих досліджень полягає у виокремленні вченими деяких важливих принципів модифікації поведінки, а саме: для того, щоб досягти позитивних проявів поведінки учнів, схильних до девіацій, необхідно здійснювати чіткі, продумані, структуровані педагогічні дії; закріпленню позитивних способів поведінки сприяє схвалення, заохочення; відсутність реакції на вчинки може зумовити зниження активної діяльності (як негативної, так і позитивної); для того, щоб схвалення діяльності учня було дійсно ефективним, воно повинно слідувати безпосередньо після вчинку тощо.

Ученими також виявлено, що позитивно впливає на поведінку учнів залучення школою батьків до шкільних справ, активізація їх ролі в отриманні дитиною освіти. Виправдовує себе досвід запрошення батьків у школу для участі в різних заходах, організація їх виступів перед дітьми з інформацією про їх професії, екскурсії дітей на виробництво, де працюють батьки тощо.



Отже, освітні заклади, які можуть допомогти учням здобути певні досягнення, незважаючи на їх здібності, намагаються інтегрувати їх в шкільне середовище, зменшують таким чином рівень девіантності. Школи, які виокремлюють вихованців відповідно до академічної здатності і зосереджуються на академічному успіхові за рахунок соціальних навичок, категоризують вихованців, намагаються перекласти відповідальність за них на інші інституції, мають високий рівень правопорушень серед учнів. Школи, які постійно виключають найбільш важких учнів, або ігнорують тих, хто регулярно не відвідує заняття, можуть самі сприяти підвищенню рівня девіантності серед учнівської молоді. І, навпаки, школи, які намагаються максимально підвищити освітній прогрес тих учнів, які перебувають в групі ризику, мають менше проблем з девіантними проявами. Крім створення позитивної атмосфери, професійного управління, доброзичливого і співчутливого ставлення до кожного учня, вони також акцентують увагу на запобіганні прогулів, стимулюють батьківський інтерес до шкільних справ, роблять школу суспільним ресурсом, підтримують прогресивні освітні ініціативи, розширюють програму навчання, уникають залякування учнів [8, с. 72].

Серед заходів підвищення ефективності навчально-виховної діяльності загалом і профілактичної роботи зокрема, британські дослідники найчастіше виокремлюють наступні: підвищення вимогливості до педагогічного персоналу, рівня професійної підготовки; залучення учнів до проектування шкільного життя та піклування про навколишнє середовище, таким чином формуючи почуття власної причетності до всіх справ шкільного життя і підтримання порядку в мікрорайоні школи; вирішення проблеми зниження рівня прогулів через строгу систему реєстрації; запровадження більш суворих правил стосовно поновлення в школі після відрахування за прогули, неуспішність, або протиправні дії; доступ до альтернативного способу отримання освіти.

Слід підкреслити, що у Великій Британії значний обсяг соціально-виховної роботи з неповнолітніми проводиться навчальними закладами разом з департаментом освіти. Підрозділ захисту дітей (Child Protection Unit) департаменту освіти розробляє практичні рекомендації для працівників школи щодо того, як уникнути вчинення кривди стосовно дитини з боку інших дітей та їхніх сімей [9; 10]. У школах також організовуються спеціальні заняття для вчителів з метою засвоєння навичок спілкування з учнями в різних ситуаціях, а також вивчення відповідних статей законодавства.

Зауважимо, що в системі освіти Великої Британії існує цікавий структурний підрозділ, діяльність якого спрямована на попередження конфліктів, бійок і прогулів серед учнів (Anti-Bullying & Truancy Unit). Такий структурний підрозділ департаменту освіти відсутній в Україні, водночас у Великій Британії його діяльності надають важливого значення, оскільки вченими встановлено, що





близько 68 % з тих, хто вчиняв бійки та інші хуліганські дії у школі, використовують насилля і у своєму подальшому житті [10, с. 2].

Основний напрям діяльності цього підрозділу полягає у виховній і роз'яснювальній роботі з учнями і батьками. Спеціалісти намагаються сформулювати правильне розуміння того, що таке бійки, чому їх треба уникати, досліджують і усувають фактори шкільного оточення, які сприяють сутичкам, заохочують учнів і батьків повідомляти про випадки побиття, писати скарги, зобов'язують старших учнів проводити виховні бесіди з молодшими, заохочують таку ініціативу. У школах часто проводяться культурні (вистави, літературні читання, конференції, перегляд фільмів) і спортивні заходи, які мають на меті пропаганду уникнення насилля.

Другий аспект у роботі цього підрозділу пов'язаний з виявленням учнів, які часто пропускають заняття, та виявленням причин прогулів. При цьому іноді може з'ясуватися, що дитина має труднощі у навчанні і не може відвідувати загальну школу. У такому випадку вона направляється у спеціальний центр позашкільної освіти (Off-Site Education), а коли ситуація нормалізується, повертається у загальну школу.

Серед усіх соціальних інститутів, які забезпечують формування особистості, одним з найважливіших є, безперечно, школа. Проте виховна робота вчителів не дає бажаного ефекту, якщо учні тривалий час не відвідують заняття в школі. Ми не схильні прогуляти сам по собі обов'язково розглядати як прояв девіантної поведінки, як суспільно небезпечне явище. Але якщо не звертати увагу на пропуски занять, не вияснити їх причини, не намагатися запобігти їм, можна в кінцевому результаті отримати дезадаптовану особистість, девіанта, правопорушника.

На нашу думку, таке серйозне ставлення до пропусків учнями занять варте запозичення в Україні, оскільки ця проблема є для нас досить актуальною. Тому вважаємо за доцільне трохи детальніше зупинитися на аналізі британського досвіду боротьби з пропусками занять.

Отже, часті пропуски учнем занять в школі стають об'єктом пильної уваги педагогів, соціальних працівників, які детально вивчають кожен конкретний випадок. Перш за все вияснюється, чим займається учень, відсутній на заняттях у школі. Якщо він не перебуває в цей час дома, а гуляє десь з товаришами, відвідує кінотеатри, ігрові тощо, то має місце ситуація «прогулювання занять». Причому дуже часто виявляється, що саме під час таких прогулів учень здійснює правопорушення (самостійно або ж в компанії друзів). Зазвичай батьки нічого про це не знають. Якщо ж батькам відомо, що їх син чи дочка пропускають заняття в школі, то спеціалісти намагаються вияснити, чи батьки з певних причин самі дозволяють дитині не відвідувати заняття, чи дитина відмовляється йти в школу.

Часто виявляється, що занадто турботливі батьки, жаліючи дитину, самі дозволяють їй іноді не йти на заняття (погана погода, дитина скаржиться на самопочуття, не підготувалася до контрольної тощо). Але ще частіше дитина



просто не бажає відвідувати школу, незважаючи на вмовляння батьків. У таких випадках, очевидно, мають місце певні емоційні розлади, які виникли з різних причин. Спеціалісти намагаються виявити їх і діяти відповідно у кожному конкретному випадку. Наприклад, дитина не бажає йти в школу тільки в якісь певні дні, залежно від розкладу уроків, оскільки вона не любить якийсь навчальний предмет, або у неї не склалися контакти з учителем. Інша причина – погані стосунки з однокласниками: дитину можуть зневажати, ображати, і вона намагається якомога рідше з'являтися в школі. Можливо, причина криється в домашній обстановці (батьки часто сваряться, після сварки один з них забирає речі і на тривалий час йде з сім'ї; у дитини вдома собака, а батьки погрожують викинути її; нещодавно менший братик упав і сильно побився тощо) У подібних ситуаціях дитина боїться залишити дім, щоб за її відсутності там нічого поганого не трапилося. Дитина може бути також надмірно прив'язана до батьків, особливо до матері, і розлучатися з нею на цілий день їй дуже важко. В окремих випадках дитина не бажає відвідувати школу внаслідок наявних у неї відхилень (депресії, підвищеної тривожності, різних фобій). Такі діти потребують не тільки психологічних і соціально-педагогічних впливів, але й медичних.

У Великій Британії існують спеціальні центри позашкільної освіти для дітей з певними труднощами у навчанні, де надається допомога і освітні послуги проблемним неповнолітнім віком від 8 до 17 років, які за рішенням системи дитячих судів не потребують встановлення обов'язкової опіки (призначення батьків-опікунів). Ці школи є переважно закладами відкритого типу, персонал яких складається з учителів і соціальних працівників.

Прикладом подібного закладу може бути Castlepark Centre. Castlepark – центр, який приймає до 18 осіб віком 10-14 років, що відчувають труднощі у навчанні. Учні, як правило, відвідують Castlepark протягом двох семестрів, і під час навчання проводиться відповідна робота для повернення їх до загальноосвітньої школи. Завдання цього центру включають: вирішення проблем учнівської молоді, включаючи соціальні, медичні й освітні; роботу з учнями поза основною освітньою програмою; надання ефективних послуг, спрямованих на задоволення індивідуальних потреб учнівської молоді; роботу з сім'ями, опікунами (піклувальниками), різними агентствами; підвищення рівності можливостей і подолання дискримінації; заохочення позитивної суспільної діяльності учнів; забезпечення спокійного, стабільного і стимулюючого оточення для всіх дітей.

Castlepark працює з учнівською молоддю, щоб: зменшити рівень прогулів; підвищити можливість повернення учнів до загальноосвітньої школи; підняти рівень загального розвитку і освіченості учнів; розвинути спроможність молоді до незалежного життя; збільшити впевненість учнів у майбутньому працевлаштуванні; зменшити кількість правопорушень; залучити сім'ю і піклувальників в освітній процес молоді; задовольнити освітні потреби учнівської молоді, яка має труднощі у навчанні в загальноосвітній школі; оцінити індивідуальні потреби і



можливості з метою покращити планування майбутнього; надати учнівській молоді можливість підвищити почуття власної гідності, розвинути здатність до позитивного вибору моделей поведінки, відповідальності за власні дії [11; 12].

Популярним запобіжним заходом для дітей шкільного віку, які мають відхилення у поведінці, є направлення у спеціальні школи. У кожному місті функціонують такі школи. Вони розраховані всього на 20–25 учнів, в кожному класі – не більше 5 учнів. Дітям приділяється надзвичайно велика увага як в навчанні, так і в корекції вад поведінки. Важливо відзначити, що в школі діти перебувають близько 5–6 годин, після чого повертаються додому. Такі школи створені окремо для дітей від 10 до 14 рр. і для підлітків 14–16 рр. Діти можуть відвідувати їх від кількох місяців до кількох років залежно від того, чи є позитивні зміни у їх поведінці. Шкіл-інтернатів для важковиховуваних дітей, які схильні до девіантної поведінки, у Великій Британії дуже мало.

У деяких випадках діти з незначними відхиленнями у поведінці продовжують навчатися у своїй школі, але після обіду вони обов'язково відвідують спеціальні центри соціальної роботи, де з ними працюють спеціалісти (соціальні працівники, психологи, медики) за індивідуальною програмою. Програма може бути розрахована на строк від 1 до 3 місяців.

*Висновки результатів дослідження.* Отже, робота з неповнолітніми, які чітко демонструють схильність до девіантної поведінки, полягає, насамперед, у вивченні і усуненні причин такої поведінки. Оскільки найчастіше основною причиною є перебування неповнолітніх в неблагополучних сім'ях, то проводиться значна робота для виявлення неблагополучних сімей і організації відповідних профілактично-корекційних заходів.

*Перспективи подальших розвідок.* Превентивна робота навчальних закладів Великої Британії з дітьми, схильними до девіантної поведінки, на нашу думку, є досить цікавою і змістовною і, безперечно, заслуговує уваги з метою виявлення ефективних та дієвих технологій та методів її проведення.

### Література

1. Graham J. Schools, Disruptive Behaviour and Offending / J. Graham // Home Office Research Study. – London : HMSO, 1990. – № 96. – 82 p.
2. Cooper R. Effects of Enriched and Restricted Early Environments on the Learning Ability / R. Cooper // Journal of Psychology. – 1995. – Vol. 12. – P. 159–164.
3. Newcomb T. Persistence and Regression of Changed Attitudes: Long Range Studies / T. Newcomb // Journal of Social Issues. – 1993. – Vol. 19. – P. 3–14.
4. Power M. Neighbourhood, School and Juveniles before the Courts / M. Power // British Journal of Criminology. – 1992. – Vol. 12. – P. 111–132.
5. Rutter M. Emotional Disorder and Educational Underachievement / M. Rutter // Archives of Diseases in Childhood. – 1984. – Vol. 49. – P. 249–256.



6. Pringle M. Deprivation and Education / M. Pringle. – London : Longman, 1995. – 211 p.
7. Wall W. The Role of Education / W. Wall. – London : Longmanns Publishers, 1998. – 190 p.
8. Smith D. The School Effect / D. Smith, S. Tomlinson. – London : Policy Studies Institute, 1998. – 122 p.
9. Meeting in Need. A Child-centered Approach for the Educationally, socially and emotionally Vulnerable. – Dundee : Tayside Regional Council, 1994. – 67 p.
10. Anti-Bullying & Truancy Initiative. Information Papers. – Dundee : Tayside Regional Council, 1994. – 97 p.
11. Caslepark Centre. Draft Information for Parents (Carers). – Dundee : Off-Site Education Provision, 1993. – 64 p.
12. Бартош О. П. Сучасна система профілактики девіантної поведінки неповнолітніх у Великій Британії : монографія / О. П. Бартош, А. Р. Досін, І. В. Козубовська. – Ужгород : УжНУ, 2007. – 221 с.



УДК: 37.013.21

**JAN ZIMNY**

м. Стальова Воля, Польща

**AUTORYTET RODZICÓW JAKO PODSTAWA  
WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGII**

**PARENTS' AUTHORITY  
AS FOUNDATION OF MODERN PEDAGOGY**

*Висвітлено сучасну педагогічну проблему авторитету батьків. Розкрито суть поняття авторитету, представлено результати опитування учнів у школах та гімназіях Польщі задля виявлення рівня розуміння ними суті авторитету батьків. Охарактеризовано авторитет як фундамент виховання дітей. Проаналізовано елементи авторитету, такі, як любов, відповідальність тощо. Підкреслено роль авторитету батьків у забезпеченні належного виховання та навчання дітей, заохочення їх до подальшого розвитку. Особливу увагу приділено моралі та інтелекту дітей, розвиток яких безпосередньо залежить від авторитетного впливу батьків.*

**Ключові слова:** авторитет, батьки, учні, виховання, навчання, мораль, інтелект.

*Раскрыта современная педагогическая проблема авторитета родителей. Определена суть понятия авторитета, представлены результаты опроса учеников в школах и гимназиях Польши для выявления уровня понимания ними сути авторитета родителей. Охарактеризован авторитет как фундамент воспитания детей. Проанализированы элементы авторитета, такие, как любовь, ответственность и т.д. Подчеркнута роль авторитета родителей в обеспечении надлежащего воспитания и обучения детей, поощрения их к дальнейшему развитию. Особенное внимание уделено морали и интеллекту детей, развитие которых непосредственно зависит от авторитетного влияния родителей.*

**Ключевые слова:** авторитет, родители, ученики, воспитание, обучение, мораль, интеллект.

*A modern pedagogical problem of parents' authority has been highlighted. The essence of authority notion has been defined; results of questioning of pupils in schools and gymnasiums carried out in order to determine how they understand the essence of parents' authority have been represented. Authority as basis for children upbringing has been characterized. Elements of authority such as love, responsibility etc. have been analyzed. The role of parents' authority in providing appropriate upbringing and*



*education of children, their encouragement to further development has been stressed. Special attention has been paid to morals and intelligence of children, development of which is directly dependent on authoritative influence of parents.*

**Key words:** authority, parents, schoolchildren, upbringing, education, morals, intelligence.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Współcześnie coraz częściej mówi się o kryzysie autorytetów. Wzmaga się wyobcowanie szerokich warstw ludności spod wpływu autorytetów instytucjonalnych, zwłaszcza tych, które głoszą normy pretendujące do powszechnej obowiązywalności [1]. Pluralizacja i indywidualizacja wartości moralnych osłabia wszelkie autorytety instytucjonalne. Dokonuje się gwałtowna zmiana autorytetów publicznych, zarówno osobowych jak i instytucjonalnych, zarówno politycznych, jak i moralnych. Kwestionuje się i odrzuca wiele tradycyjnych autorytetów i w znacznie mniejszym stopniu poszukuje się nowych [1]. Amerykanizacja współczesnego życia, pluralizm norm etycznych i wpływów kulturowych to charakterystyczne zjawiska obecnego okresu chaosu i przewartościowań moralnych [2]. Charakterystyczne dla współczesnego świata jest również coraz bardziej nagłaśniany kryzys autorytetów, zwłaszcza tak ważnych w życiu każdego człowieka instytucji jak szkoła, Kościół czy rodzina, ta ostatnia skutki wszelkich zmian odczuwa przede wszystkim [3].

Dość powszechnie obserwowany na świecie i w Polsce kryzys autorytetu jest udziałem wszystkich dorosłych, a spośród różnych autorytetów tracących swój prestiż i znaczenie jest autorytet rodziców. Wydaje się to szczególnie niebezpieczne, ponieważ to właśnie rodzice winni być pierwszymi wychowawcami, ale też i autorytetem, czyli kimś, kto jest dla swych dzieci punktem odniesienia, kto wprowadza ich w rzeczywistość, kto ma bogatą świadomość, kto lepiej odczuwa i rozumie życiowe doświadczenia, osobowe aspiracje, oczekiwania wychowanków [4, s. 128]. Dzięki autorytetowi rodzi się doświadczenie spójności widocznej jako ciągłość i stabilność życia. Bez tego doświadczenia każda hipoteza dotycząca całości życia jest tylko abstrakcyjną ideą [4, s. 128]. Dlatego tak ważną rolę jest, aby wychowujący młodego człowieka rodzice, ale także nauczyciele, duszpasterze, wychowawcy posiadali w ich oczach jasny i mocny autorytet. Słusznie zatem się mówi, że «podstawowym warunkiem autorytetu jest bycie w prawdzie». Zatem możemy powiedzieć, że fundamentem budowania autorytetu jest bycie w prawdzie. Prawda jako wartość jest jedną z ważnych wartości w kreowaniu autorytetu. W prawdzie wyraża się cała fenomenologia autorytetu [5, s. 32].

*Виклад основного матеріалу дослідження.* W literaturze pedagogicznej i psychologicznej najpowszechniej przyjęło się myślenie o autorytecie jako wzorze osobowym, oddziałującym swoim przykładem na innych. Jest to jedna z ważniejszych funkcji, jaką autorytet osobowy pełni w regulacji zachowania [6, s. 70]. Ta prawie zapomniana dziś cecha rodzica jest bardzo ważna w wychowaniu. Autorytet powoduje



posłuszeństwo, szacunek dla rodzica i innych dorosłych, wyrabia dobre cechy charakteru u dzieci. Autorytet jest najważniejszym elementem każdej władzy, w tym rodzicielskiej. Rodzic mający autorytet szybciej i łatwiej wpływa na zachowanie dziecka. Może tym samym korygować jego niewłaściwe zachowanie. Żeby sprawować władzę, rodzic musi mieć przewagę nad dzieckiem. Inaczej budowanie autorytetu się nie uda [7].

Są pewne elementy autorytetu, bez którego nie może on istnieć. Jednym z nich jest prawdziwa miłość rodzica do dziecka, która nie polega tylko na przytulaniu i mówieniu «kocham cię». To także odpowiedzialność za dziecko i jego postępowanie, zapewnienie dziecku bytu. Troska o swoje dziecko jest miłością. Jako rodzic od urodzenia dbasz o nie najlepiej jak potrafisz. Jeśli kochasz dziecko, to dużo myślisz o jego przyszłości. Kim będzie, na kogo ono wyrośnie? Wyrośnie na takiego, na jakiego je wychowasz. Miłość to też reagowanie na to, co dzieje się z dzieckiem, gdzie chodzi, z kim się zadaje, szczególnie w przypadku starszych dzieci [8, s. 6].

Mówiąc o autorytecie najogólniej można powiedzieć, że autorytet jest to wzór do naśladowania w zakresie wartości moralno-etycznych i intelektualno-poznawczych, którego dopełnieniem jest dyscyplinowanie myśli, postaw, postępowania, czynów. Warto pamiętać, że autorytet rodziców ma istotny związek z autorytetem nauczycieli, jako że dom rodzinny ma ściśle związki ze szkołą, niczym zasada naczyń połączonych; jeżeli rodzice nie są autorytetami dla dziecka, to jest mało prawdopodobne, by nauczyciele byli autorytetami dla tegoż dziecka, które w szkole przyjmuje status ucznia. Ze względu na wymogi edukacyjne, w tym wychowawcze młodego pokolenia, nieodzowny jest autorytet nauczyciela, który był, jest i będzie obecny w szkole jutro [9, s. 14].

Młodzież bez wartościujących drogowskazów, bez autorytetów jest zagubiona. Autorytet rodziców i nauczycieli nie jest przeżytkiem czy zabobonem. Wbrew ideologii post-modernizmu, poprawności politycznej i postpedagogice, wbrew wmawianiu młodzieży – szczególnie w masmediach – o kryzysie wszelkich autorytetów, a szczególnie w rodzinie i szkole, wśród młodzieży istnieje pilna potrzeba wsparcia się na autorytetach moralnych i intelektualnych [10, s. 105–110].

Młodzież jest tą grupą społeczną, która wkracza w okres fascynacji z różnorodnymi ideałami. Na tym etapie życia bardzo istotną rolę odgrywają pewne wzorce zachowań, ideały. Każdy człowiek chciałby posiadać pewien przykład godny naśladowania. Młodzież często utożsamia ideały, wzorce zachowań z autorytetem. W przeprowadzonych badaniach wśród młodzieży na terenie diecezji sandomierskiej w szkołach średnich i gimnazjach na temat autorytetu, postawiono wiele dość szczegółowych pytań. W pierwszym z nich zadaniem badanych było ustosunkowanie się do pięciu zaproponowanych w ankiecie definicji autorytetu, uwzględniono również własną definicję autorytetu wyrażoną przez ucznia. Z odpowiedzi wynika, iż dla 54,9 % badanych autorytet jest formą okazywania szacunku, zaś 30,8 % badanych było innego zdania. Grupa 70,7 % stwierdziła, że autorytet to forma wpływania na działania innych. Największy procent badanych, czyli 77,4 % uznała, że autorytet jest środkiem zmierzającym do przyjęcia wartości, wzorów i norm postępowania uznawanych przez



dany autorytet. Na kolejnych miejscach jako mniej ważne znalazły się definicje mówiące, iż autorytet jest formą okazywania szacunku (21,1 % uczniów uznało ją za najważniejszą).

Zwolennicy stanowiska personalistycznego łączą autorytet z istnieniem określonych cech, wynikających bezpośrednio lub pośrednio z osobowości jednostki. Henryk Rowid rozumiał autorytet jako «pewną swoistą właściwość, tkwiącą immanentnie w osobie lub instytucji, dzięki której to właściwości podporządkowują się jej inne osoby, instytucje i grupy społeczne» [11, s. 22].

Badana młodzież twierdzi, że o zdobyciu autorytetu społecznego decyduje przede wszystkim: silna osobowość (92,5 %), szeroka wiedza (91,7 %), fachowość i rzetelność pracy (91,0 %), bycie ekspertem w danej dziedzinie (90,2 %). Dla około 80,0 % badanej populacji o zdobyciu autorytetu społecznego może decydować również: szanowanie innych, tolerancja (86,5 %); wykształcenie (83,5 %); postępowanie etyczne (82,0 %); charyzma (82,0 %) oraz doświadczenie wynikające z wieku (80,5 %). Zdobyć autorytetu natomiast nie jest zależne od wysokiego stanowiska politycznego, pozycji kierowniczej w zakładzie pracy, wysokiej pozycji materialnej czy też bezwzględności w traktowaniu innych. Zdaniem około 60 % – 75 % badanych cechy powyższe nie są decydującymi w zdobyciu autorytetu społecznego. 68,5 % respondentów uznało, że do zbudowania autorytetu społecznego nie jest konieczna wysoka pozycja materialna. Tak uznało 68,5 % badanych. Niekoniecznie jest również wyższe wykształcenie. Takiego zdania jest 43,6 % badanych. W podobnym przedziale to jest 52,65 % oceniło kwestię zamiłowania do ładu i porządku, zaś 35,4 % względem religijności.

Znakomita większość badanych uznała zdecydowaną większość cech zaproponowanych w ankiecie jako te, które powinny charakteryzować osobę cieszącą się autorytetem, za każdą z tych cech opowiedziało się nie mniej niż 85,0 % licealistów, są to: odpowiedzialność (98,5 %); rozważa (97,0 %); uczciwość (97,0 %); sprawiedliwość (97,0 %); umiejętność współżycia z ludźmi (96,2 %); sumienność (95,5 %); prawdomówność (94,0 %); dobroć (91,7 %); postępowanie zgodne z zasadami (90,9 %); szlachetność (89,5 %), stanowczość (89,4 %), tolerancyjność (88,7 %); dawanie dobrych rad (88,7 %); szczerość (85,7 %). Spośród tych cech młodzież najwyżej ceni sobie: uczciwość, sprawiedliwość, odpowiedzialność. Zostały najczęściej wymienione wśród trzech najważniejszych.

W dalszej części badań młodzieży postawiono pytania dotyczące roli i znaczenia autorytetu. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że młodzież ma dużą potrzebę posiadania drogowskazów w życiu, osób, które umiałyby wskazać różnice między dobrem a złem, prawdą a kłamstwem. Zdecydowana większość, czyli 89,5 % badanych wprost mówi o potrzebie istnienia w życiu autorytetów. Jedynie 7,5 % badanych uważa, iż młodzi ludzie nie potrzebują takich drogowskazów w swoim życiu.

Kolejne pytanie dotyczyło: czy twoim zdaniem ludzie powinni sami wyrabiać sobie zdanie o tym, co jest dobre a co złe, czy też przyjmować opinie autorytetów, tj. ludzi cieszących się szacunkiem? Niemal połowa badanych opowiada się za rozwiązaniem pośrednim, uwzględniającym częściowe uznanie dla autorytetu i częściowe wyrabianie





własnego zdania. Znikomy procent badanych, bo tylko 4,5 % jest zwolennikami ścisłego podporządkowania się autorytetom w zakresie tego, co dobre a co złe.

Prawie połowa badanej młodzieży przypisuje sobie autonomię w sferze przekonań moralnych i pragnie samodzielnie rozstrzygać problemy i dylematy moralne. Przekonanie o autonomii i swoistej samowystarczalności nie oznacza zawsze pełnej negacji potrzeby autorytetów moralnych w życiu, jednak wskazuje na niechęć do wszelkich autorytatywnie i arbitralnie narzucanych bezwzględnych nakazów i zakazów. Osoby kwestionujące potrzebę autorytetów moralnych nie chcą biernie przystosować się do zastanego porządku moralnego, ale pragną ten porządek przekształcać, aby był zgodny z ich własnymi potrzebami oraz intuicyjnie stosowanymi standardami ocen [12, s. 145].

W opinii respondentów to rodzice najczęściej wywierają wpływ na kształtowanie ich postaw życiowych. Rola rodziców jest nieporównywalna z rolą innych osób czy instytucji. Co jedenasty badany dostrzega wpływ kolegów i koleżanek, a co osiemnasty Kościoła. Zupełnie marginesowo wskazywano na wpływ nauczycieli – jedynie 3 %. Nieliczni opowiedzieli się za środkami masowego przekazu czy idolami muzycznymi. Niewielki procent badanych (2,3 %), wybrało odpowiedź, iż ktoś z najbliższego otoczenia rodzinnego jak babcia, brat czy siostra mają wpływa na ich życie. Co dwunasty młody człowiek podkreśla, że żadna z wymienionych w kafeterii pytania osób i instytucji nie wpływa na ich postawy życiowe. Ta część młodzieży zapewne we własnym zakresie chce decydować o kwestiach własnego życia i nie odwołuje się do jakichkolwiek autorytetów. Razem z tymi, którzy nie są w stanie określić wpływu różnych czynników na swe postawy życiowe stanowią ponad 17 % badanych.

Głównie młodzież żeńska wśród osób i instytucji wpływających na postawy życiowe wskazuje rodziców 72,3 % badanych. Chłopcy natomiast nieco częściej wskazują na kolegów i koleżanki (11,8 % wobec 6,2 %), lub Kościół. Młodzież męska częściej kwestionuje wszelkie czynniki osobowe i instytucjonalne posiadające wpływ wychowawczy. Chłopcy są bardziej podatni na wpływ rówieśników, gwiazdy telewizyjne czy też idoli sportowych, natomiast dziewczęta przede wszystkim wybierały osoby najbliższe, z którymi łączą je silne więzi emocjonalne, najczęściej z kręgu rodzinnego.

Należy stwierdzić, że wśród czynników kształtujących postawy życiowe młodzieży na pierwszy plan wysuwa się środowisko rodzinne. Inne osoby i instytucje odgrywają rolę drugorzędną. Potwierdza się, więc doniosłość w życiu grup społecznych opartych na więziach osobistych i nieformalnych oraz znacznie mniejszy wpływ «osób urzędowych» jak na przykład nauczyciela czy księdza [12, s. 145]. Nieliczni, głównie chłopcy podatni są na wpływ grup rówieśniczych.

W kontekście lansowanej opinii dotyczącej Krysiu autorytetu postawiono młodym kolejne pytanie: czy uważają, że w obecnych czasach nastąpiło znaczne osłabienie roli autorytetów? Zdecydowana większość uważa, czyli 63 %, iż rola autorytetów w obecnych czasach uległa znacznemu osłabieniu, przeciwnego zdania jest tylko 7,5 % badanych.

Na podstawie dotychczas zaprezentowanych wyników badań możemy powiedzieć, że dzisiejszą młodzież charakteryzuje potrzeba posiadania autorytetów,



które byłyby dla nich drogowskazami w życiu wskazującymi różnice między dobrem a złem, kłamstwem i prawdą. Przy tym jednocześnie cenią sobie autonomiczność w sferze przekonań moralnych i pragną samodzielnie rozstrzygać problemy i dylematy moralne. To przekonanie o autonomii i swoistej samowystarczalności nie oznacza zawsze pełnej negacji potrzeby autorytetów moralnych w życiu, jednak wskazuje na niechęć do wszelkich autorytatywnie i arbitralnie narzucanych bezwzględnych nakazów i zakazów [12, s. 145]. Młodzież potrzebuje raczej autorytetów, które będą ułatwiały lub przyspieszały pewne procesy społeczne i moralne niż stanowiły ich siłę sprawczą.

Bardzo słusznie zauważa Leszek Kołakowski, że wychowanie, całkowicie wyzwolone z autorytetu, tradycji i dogmatu, kończy się nihilizmem. Środowisko rodzinne w procesie wychowania odgrywa rolę znaczącą i niebagatelną. W nauczaniu społecznym Kościoła podkreśla się, że rodzina jest wspólnotą osób, najmniejszą komórką społeczną, która jest instytucją podstawową dla życia każdego społeczeństwa. W rodzinie w ramach procesów socjalizacyjnych i wychowawczych – są przekazywane wartości, normy i wzory zachowań moralnych, rodzina jakby pośredniczy między jednostką i społeczeństwem w zakresie przekazywania, percepcji i akceptacji treści kulturowych. Wśród przekazywanych treści kulturowych są i takie, które w jakiś sposób definiują, co jest dobre, a co złe. W strukturze i logice działania rodziny polskiej można szukać korzeni obserwowalnych zjawisk w życiu całego społeczeństwa [12, s. 145]. W spełnianiu jej podstawowych funkcji koniecznym wydaje się być autorytet rodziców.

Autorytet rozpatrywany jest często jako narzędzie wpływu wychowawczego rodziców [13, s. 117]. «Wpływ wychowawczy rodziny – pisze M. Kubica – ma miejsce wtedy, gdy rodzice uzyskali sobie autorytet i tym samym są przykładem dla własnych dzieci. O uznaniu autorytetu rodziców świadczy uleganie wpływom rodziców, wzorowanie się na ich poglądach, zainteresowaniach i przyzwyczajeniach» [14, s. 452]. Jak pisze Andrzej Paweł Wejland stosunki autorytetu-wpływu w rodzinie cechuje zazwyczaj dwustronność. Wyraża się ona w czynnej i ukierunkowanej postawie wychowawczej rodziców. Rodzice posiadają autorytet i zarazem wyrabiają go sobie. Rodzice uzyskują autorytet dopiero w jakiś czas po urodzeniu się dziecka. Posiadanie autorytetu sprzyja jego rozszerzaniu i pogłębianiu się. Wyrabianie autorytetu w późniejszym okresie życia dziecka polega już na umacnianiu tego, co osiągnięte i osiąganiu nowych dziedzin wpływu. Rodzice mogą być autorytetami dla dziecka w jednej dziedzinie, a nie być w drugiej. Nie zawsze autorytet wychowawczy spoczywa w rękach obojga rodziców. Może się zdarzyć, że ojciec i matka są dla dziecka autorytetami w różnych dziedzinach, albo też tylko jedno z nich obdarzone jest przez dziecko zaufaniem i uznawane za wyrocznię w sprawach poglądu na świat i na życie człowieka [14, s. 452].

Zakres autorytetu rodziców w stosunkach z dziećmi jest wyjątkowo szeroki. Tylko nieliczne autorytety pozarodzinne odznaczają się taką wielostronnością. Można nawet przypuszczać, że w początkowym okresie życia dziecka matka, ojciec bądź też członkowie najbliższej rodziny są dla niego autorytetami prawie wyłącznymi. Dlatego też są autorytetami we wszystkich lub prawie we wszystkich dziedzinach. Z biegiem



lat zakres autorytetu rodziców kurczy się zwykle i zawęża – dziecko znajduje nowe autorytety, wstępując w nowe sfery aktywności społecznej – jednak sytuacje, w których rodzice przestają być w ogóle autorytetami dla własnych dzieci, zachodzą raczej rzadko [14, s. 452].

Analizując funkcjonowanie autorytetu rodziców wśród respondentów zaczniemy od przybliżenia stosunków pomiędzy członkami rodziny a respondentami. Otóż wydaje się, iż niewłaściwa sytuacja rodzinna jest podstawową przyczyną braku autorytetu rodziców. Można przypuszczać, że im gorsza jest atmosfera życia rodzinnego w domach badanych, im silniejszy konflikt z rodzicami, tym więcej odpowiedzi zaprzeczających istnieniu autorytetu rodziców.

Większość badanych, czyli 81,2 % swoje relacje z ojcami określa w kategoriach bardzo dobre lub raczej dobre. Dopiero co dziesiąty ankietowany wybiera odpowiedź raczej źle lub bardzo źle. Relacje z ojcem gorzej oceniają chłopcy niż dziewczęta. Częściej wybierali oni odpowiedź raczej źle – 11,8 %, w przeciwieństwie do dziewcząt, z których żadna nie określiła swych stosunków z ojcem jako bardzo złe.

Relacje ankietowanych z matkami są oceniane bardziej pozytywnie niż z ojcami. Swoje kontakty z matką jako bardzo dobre lub raczej dobre określa 92,5 % respondentów. Jako bardzo dobre lub raczej dobre określa swoje stosunki z matką 88,3 % badanych chłopców oraz 90 % badanych dziewcząt. Żadna z dziewcząt nie określiła swoich stosunków ze swoją matką jako raczej źle czy bardzo źle. Można zatem przyjąć, iż ogólna ocena rodziny w opinii młodych jest pozytywna. Rodzina stanowi dla większości młodych Polaków oparcie emocjonalne. Badani w większości oceniają pozytywnie atmosferę panującą w ich domach rodzinnych. Negatywne doświadczenia posiada zdecydowana mniejszość młodzieży. W opiniach o relacjach wewnątrzrodzinnych nie zaznaczają się poważne i istotne różnice między kobietami i mężczyznami. Nieco krytyczniej stosunki z członkami rodziny oceniają chłopcy. Stosunki wewnątrzrodzinne są bardziej pozytywne na linii matka-dzieci niż ojciec-dzieci. Można domniemywać, iż matka cieszy się większym autorytetem niż ojciec.

Negatywny charakter stosunków, jak się okazuje, niewielkiego procentu młodzieży z rodzicami może wiązać się z niewłaściwym doborem metod i środków wychowawczych, w których nie bierze się pod uwagę potrzeb dziecka, zmieniających się w miarę dorastania. Rodzice mają tendencję do przesadnego zaspokajania potrzeb materialnych i biologicznych, do ucieczki od prawdziwego kontaktu z dzieckiem. Dbają o jedzenie, ubranie, pytają o oceny w szkole, kupują drogie prezenty zaś gorzej jest natomiast z zaspokajaniem potrzeb bezpieczeństwa, akceptacji czy kontaktu psychicznego. Tymczasem wymiana emocjonalna między rodzicami i dzieckiem jest ważna w każdym okresie jego życia, a nie tylko, gdy jest małe i całkowicie uzależnione od rodziców. Z wiekiem zmieniają się formy kontaktu, ale stale jest to proces ważny i potrzebny dziecku [15, s. 155].

Na występowanie opisanego stanu rzeczy mogą wskazywać dalsze badania. Mimo ogólnie dobrej oceny stosunków między członkami rodziny jedynie 51,9 %



rozmawia o swoich problemach z matką w tym 24,8 % badanych rozmawia o nich bardzo często i są to przede wszystkim dziewczęta (38,5 %). Aż 12,8 % uczniów nie rozmawia o swoich problemach z matką nigdy. Dużo pesymistyczniej przedstawia się sytuacja w stosunku do osoby ojca. O swoich problemach z ojcem bardzo często rozmawia jedynie 7,5 % respondentów, przy czym w zdecydowanie przeważającej ilości są to dziewczęta, chłopców znalazło się w tej grupie jedynie 1,5 %. Natomiast 35,3 % respondentów raczej rzadko rozmawia o swoich problemach z ojcem, 35,6 % bardzo rzadko, natomiast, aż 21,8 % nigdy. Wyniki nie wydają się zaskakujące, skoro żyjemy w świecie pieniądza i sukcesu, większość rodziców poświęca się pracy i zdobywaniu środków na utrzymanie rodziny i zapewnienia przyszłości swym dzieciom, w czym nie znajdują czasu na rozmowę ze swymi «pociechami».

Podsumowując, należy zauważyć, że dużo lepszy obraz uzyskuje matka. W rodzinie jest ona osobą, z którą respondenci nie tylko częściej rozmawiają o swoich problemach, niż z ojcem, ale również sami częściej relacje z nią określają jako bardzo dobre lub też raczej dobre, częściej też matka wspiera ich w trudnych sytuacjach (88,7 % respondentów odpowiedziało twierdząco. Nieco więcej osób uznało ojca jako tego, który w trudnych sytuacjach ich nie wspiera (17,3 %), podobnie zresztą jak rodzeństwo (18,8 %). Można więc przypuszczać, iż większym autorytetem w rodzinie cieszy się matka niż ojciec.

Proces socjalizacji rodzinnej sprowadza się do przejmowania postaw i zachowań z najbliższego otoczenia rodzinnego, poprzez przyswajanie przez dzieci określonego systemu wartości i norm akceptowanych w rodzinie i szerszej społeczności [16, s. 56]. Środowisko rodzinne kształtuje człowieka, a rodzina jest tą instytucją wychowawczą, której nie może zastąpić żadna inna instytucja wychowawcza. Jest ona miejscem spotkania dwóch pokoleń, gdzie rodzice przekazują dziecku, swoje doświadczenia, uczą wartości i norm, kontrolują dziecko. Dzięki rodzinie jednostki przyswajają sobie przekonania, co powinny czynić oraz wzory zachowań, czyli sposoby praktycznej realizacji tego, co nakazują wartości i normy [16, s. 56]. Rodzina jest osobową i społeczną «sceną», na której rozgrywa się prawdziwe życie. Postawy dzieci i młodzieży kształtują się pod wpływem ich rodziców, rodzice są dla dzieci osobami znaczącymi.

W warunkach względnej stabilizacji społecznej, gdy wzory osobowe prezentowane przez rodziców wydają się ważne jako dające szansę powodzenia życiowego, identyfikacja dzieci z rodzicami jest dość ugruntowana, niemal powszechna [16, s. 56]. Można przypuszczać, iż im większy autorytet rodziców tym większe też szanse, iż wpływ rodziców na kształtowanie się postaw życiowych swych pociech jest większy, z drugiej strony im bardziej dzieci liczą się ze zdaniem swoich rodziców w kształtowaniu swych postaw życiowych, tym pewniej można stwierdzić, iż rodzice ci stanowią dla nich autorytet.

Podczas badania zapytano młodzież, czy i na ile liczą się z opinią swoich rodziców w takich kwestiach życiowych jak: wybór wykształcenia, zawodu, partnera życiowego, przyjaciół, ubioru, poglądów religijnych, poglądów politycznych. Najwięcej,



bo aż 73,7 % badanych liczy się z opiniami swoich rodziców w wyborze wykształcenia, nieco ponad połowa w wyborze zawodu (55,6 %) czy poglądów religijnych (53,3 %). W grupie tej znalazł się większy procent dziewcząt niż chłopców. Z kolei 67 % respondentów nie liczy się z opinią swoich rodziców w wyborze partnera życiowego, 70 % przyjaciół, 62,4 % ubioru. W tym względzie młodzież bardziej ulega wpływom mody lansowanej przez mass media i grupy rówieśnicze niż oddziaływaniom rodziców.

W społeczeństwach otwartych, poddanych szybkim zmianom, młodzież usiłuje samodzielnie kierować swoimi przekonaniami i zachowaniami, zarówno w dziedzinie polityki, pracy, czasu wolnego, jak i wyboru partnera życiowego, postaw moralnych i religijnych. Tendencje indywidualistyczne zmierzają do ukształtowania takiego modelu stosunków wewnątrzrodzinnych, w którym wartości i normy stają się sprawą prywatną [16, s. 56]. Różnice postaw i wartości obydwu pokoleń mogą wskazywać na kryzys rodziny jako podstawowej instancji wychowawczej oraz w konsekwencji na załamanie się procesów przekazu wartości i norm w rodzinie jak i na zmniejszenie autorytetu rodziców w kwestii norm i wartości głoszonych przez nich.

W obliczu wzrostu postaw indywidualistycznych młodego pokolenia w zakresie przejmowania wartości, norm, wzorów zachowań od rodziców pojawia się pytanie czy powszechny również będzie spadek ich autorytetu. Na pytanie zadane badanym: czy darzysz swoją matkę, ojca autorytetem? – uzyskano dość interesujące wyniki. Otóż dla 78,2 % badanych to matka jest autorytetem, zaś ojciec dla 67,7 % badanych.

Jak więc widzimy większość badanej młodzieży określa jeszcze swój stosunek do rodziców jako pozytywny oraz zalicza swoich rodziców, do osób które darzą autorytetem. Nadkrytyczność wobec rodziców dotyczy, tylko mniejszości młodzieży, można, więc stwierdzić, iż w odniesieniu do tej części młodzieży rozwój tendencji indywidualistycznych odbywa się niezależnie od stopnia autorytetu rodziców. Wydaje się natomiast, iż autorytet traci swą moc określania, wskazywania celów właściwych.

Jak powszechnie wiadomo posiadanie autorytetu uzależnione jest od pewnych cech osobowości. W celu poznania cech, które w opinii badanych są niezbędne w kształtowaniu autorytetu rodziców przedstawiono badanym listę jedenastu cech, w stosunku, do których poproszono ich o ustosunkowanie się, co do ich ważności w kształtowaniu autorytetu rodziców. Na pierwszy miejscu znalazł się dobry przykład ze strony rodziców – 98,5 %, wsparcie ze strony rodziców – 94 %, wskazówki jak radzić sobie z problemami – 86,5 %, religijność – 84,6 %, wskazówki jak dobrze postępować – 80,5 %, przykład jak pomagać innym – 79,7 %, podtrzymywanie tradycji rodzinnych – 67,7 %, patriotyzm – 51,1 %, wyższe wykształcenie – 30,8 %, zajmowanie wysokiego stanowiska – 11,3 %, dobra materialne – 6,0 %. Wyraźnie priorytetową pozycję młodzież przyznaje dobremu przykładowi i wsparciu ze strony rodziców. Cechy te najczęściej były umieszczane na pierwszym miejscu wśród najważniejszych. Ważną, choć już w nieco mniejszym stopniu okazuje się religijność, a dla połowy badanych również i patriotyzm. Okazuje się więc, iż dobra materialne, o które rodzice tak często zabiegają dla swoich dzieci nie mają najmniejszego znaczenia w zdobyciu autorytetu, najważniejsze okazuje się wsparcie z ich strony.



Podsumowując należy zauważyć, że ocena rodziny w opinii młodych jest pozytywna. Badani w większości oceniają pozytywnie atmosferę panującą w ich domach rodzinnych. Negatywne doświadczenia posiada zdecydowana mniejszość młodzieży. W opiniach o relacjach wewnątrzrodzinnych nie zaznaczają się poważne i istotne różnice między kobietami i mężczyznami. Nieco krytyczniej stosunki z członkami rodziny oceniają chłopcy. Stosunki wewnątrzrodzinne są bardziej pozytywne na linii matka-dzieci niż ojciec-dzieci.

*Висновки результатів дослідження.* Mimo wielu negatywnych wpływów, jakim ulega środowisko rodzinne, wydaje się, że rodzina polska jest w dalszym ciągu podstawowym środowiskiem wychowawczym i stwarza szanse przekazu wartości moralnych i norm życia społecznego. Szanse te tkwią w stosunkowo jeszcze wysokim autorytecie rodziców. Autorytet nie oznacza wyłączności wpływu wychowawczego. Choćby nawet rodzice byli najpoważniejszymi autorytetami dziecka, nie oni jedni będą kształtować jego pogląd na świat i na życie człowieka. Jakkolwiek rodzina odgrywa niewątpliwie rolę pierwszorzędną w wychowaniu dziecka, to nie jest ona jedynym ośrodkiem oddziaływań wychowawczych. Jednocześnie autorytety rodzinne nie są jedynymi autorytetami dla dziecka. Wraz z rozszerzeniem się kręgu społecznych doświadczeń, nawiązywaniem coraz to nowych znajomości ze światem ludzi i rzeczy – zwiększa się ilość ośrodków, które mogą być dla niego autorytetami, które mogą posiadać w stosunku do niego władzę wychowawczą i wywierać rzeczywisty wpływ na jego przekonania i postawy. Jednym z ważniejszych jest tutaj szkoła i nauczyciele.

### Bibliografia

1. Zimny J. Współczesny model autorytetu nauczyciela / J. Zimny. – Sandomierz, 2006. – 247 s.
2. Szołtysek A. E. Postmodernistyczna dekompozycja zdrowego rozsądku / A. E. Szołtysek // [w:] «Dydaktyka Literatury». T. XXX. – Poznań, 2010. – S. 165.
3. Temper-Pychlau M. Naturalny autorytet w wychowaniu / M. Temper-Pychlau. – Kielce, 2007. – 235 s.
4. Rynio A. Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej / A. Rynio // [w:] Eth. 1997. – N 37. – S. 128.
5. Stróżewski W. Mała fenomenologia autorytetu / W. Stróżewski // [w:] Ethos, 1997. – N. 37. – S. 32.
6. Marcińczyk B. Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne / B. Marcińczyk. – Katowice, 1991. – S. 70.
7. Szołtysek A. E. Zasady współdziałania szkoły z rodzicami w zakresie profilaktyki zachowań społecznie nieakceptowanych / A. E. Szołtysek // [w:] «Forum Nauczycieli». – Katowice. – N 1(32). – 2009. – S. 28.
8. Kosiarek M. Wartości moralne – podstawą autorytetu / M. Kosiarek // [w:] «Edukacja i Dialog». – N 5. – 1999. – S. 6–10.



9. Wrocławska G. Autorytet w życiu młodego chrześcijanina: dla kl. III gimnazjum / G. Wrocławska // [w:] «Katecheta». – N 6. – 2002. – S. 14–18.
10. Łobocki M. Wychowanie moralne w zarysie / M. Łobocki. – Kraków 2002. – S. 105–136.
11. Jazukiewicz I. Autorytet nauczyciela / I. Jazukiewicz. – Kraków, 1999. – S. 22.
12. Mariański J. Młodzież między tradycją i ponowoczesnością / J. Mariański. – Lublin, 1995. – S. 145.
13. Wejland A. P. Autorytet rodziców i rodzinna wspólnota wartości / A. P. Wejland // [w:] «Studia Socjologiczne», 1970. – z. 3. – S. 117–144.
14. Kubica M. Postawa wychowawcza rodziców a powodzenie młodzieży w nauce szkolnej / M. Kubica // [w:] Chow, 1968. – N 4. – S. 452.
15. Kwak A. Alternatywne formy życia rodzinnego w świecie współczesnym. Diagnoza i prognoza / A. Kwak // [w:] Ludzie przełomu tysiąclecia, a cywilizacja przyszłości. M. Ziółkowski (red.). – Poznań, 2001. – S. 155–167.
16. Adamski F. Socjologia małżeństwa i rodziny / F. Adamski. – Warszawa, 1982. – S. 56.



УДК: 37.034:140.8(430)

**ВАСИЛЬ ЖУКОВСЬКИЙ, СВІТЛАНА РЕВУЦЬКА**  
м. Острого, Україна

**РОЗВИТОК ІДЕЙ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ  
У ПРАЦЯХ НІМЕЦЬКИХ ФІЛОСОФІВ  
КІНЦЯ XVIII – ПОЧАТКУ XIX СТ.**

**THE DEVELOPMENT OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION  
IDEAS IN THE WORKS OF GERMAN PHILOSOPHERS AT THE END  
OF THE 19<sup>TH</sup> AND THE BEGINNING OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURIES**

*Висвітлено основні ідеї духовно-морального виховання у працях відомих німецьких філософів XVIII–XIX ст. – Ф. Шлейєрмахера, А. Шопенгауєра та Ф. Бенєке. Проаналізовано педагогічні концепції мислителів та їх основні підходи до духовно-морального виховання молодого покоління. Акцентовано увагу на християнському підґрунті німецької педагогічної спадщини. Підкреслено важливість німецького педагогічного досвіду з духовно-морального виховання дітей для теорії і практики духовно-морального виховання в Україні.*

**Ключові слова:** мораль, духовно-моральне виховання, німецька педагогічна спадщина, методи навчання і виховання.

*Освещены основные идеи духовно-нравственного воспитания в работах известных немецких философов XVIII–XIX вв. – Ф. Шлейермахера, А. Шопенгауэра и Ф. Бэнєке. Проанализированы педагогические концепции мыслителей и их основные подходы к духовно-нравственному воспитанию молодого поколения. Акцентировано внимание на христианской основе немецкого педагогического наследия. Подчеркнута важность немецкого педагогического опыта духовно-нравственного воспитания детей для теории и практики духовно-нравственного воспитания в Украине.*

**Ключевые слова:** мораль, духовно-нравственное воспитание, немецкое педагогическое наследие, методы обучения и воспитания.

*Basic ideas of spiritual and moral education in the works of well-known German philosophers of the 19<sup>th</sup>–20<sup>th</sup> centuries – F. Shleyermakher, A. Shopengauer and F. Beneke – have been highlighted. Their pedagogical conceptions and basic approaches in spiritual and moral education of the young generation have been analyzed. Special attention has been paid to the Christian foundation of the German pedagogical inheritance. The importance of German pedagogical experience of spiritual and moral education of children for theory and practice of spiritual and moral education in Ukraine has been stressed.*





**Key words:** morals, spiritual and moral education, German pedagogical inheritance, methods of teaching and training.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Розбудова незалежної Української держави, поступовий розвиток суспільних відносин, науки і культури вимагають підвищення вимог до змісту і якості освіти й виховання в Україні. В сучасних умовах суспільного розвитку нашої держави, що супроводжується сталою тенденцією до зростання бездуховності, стиранням традиційних моральних норм і різким ослабленням виховних функцій сім'ї, особливо актуальною стає необхідність теоретичного обґрунтування та практичного апробування нової системи духовно-морального виховання молодого покоління. З 1992 року в багатьох державних школах України успішно використовується потенціал християнських моральних цінностей на факультативних заняттях з курсів «Основи християнської етики», «Християнська етика в українській культурі», «Етика: Духовні засади», «Біблійна історія і християнська етика» та ін. Використання спільних для усіх конфесій моральних цінностей християнства у навчально-виховному процесі продовжує давню традицію вітчизняної системи виховання. Духовно-моральне виховання на християнських цінностях широко апробоване і міжнародним досвідом, адже християнство є підґрунтям усієї європейської освіти і виховання. Сьогодні традиційні моральні цінності, на яких розбудовувалася і українська нація, і європейська спільнота розмиваються і руйнуються під натиском глобалізаційних процесів. Зберегти і примножити ідеї духовно-морального виховання у педагогічній теорії і практиці – велике завдання сучасних науковців і педагогів-практиків. За досвідом та ідеями духовно-морального виховання слід звертатися до позитивного зарубіжного досвіду і використовувати ті його елементи, які відповідають нагальним потребам сьогодення України. Цікавим у цьому зв'язку є досвід духовно-морального виховання німецьких філософів кінця XVIII – початку XIX ст. Ф. Шлейєрмахера, А. Шопенгауера та Ф. Бенєке. Цінні у науково-пізнавальному та практичному сенсі педагогічні ідеї та концепції цих філософів-класиків Німеччини слугуватимуть певним підґрунтям для духовно-морального виховання молодого покоління України.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Окремі аспекти духовно-морального виховання німецьких філософів-класиків кінця XVIII – початку XIX ст. Ф. Шлейєрмахера, А. Шопенгауера і Ф. Бенєке вивчали вітчизняні дослідники (С. Белова, І. Валявко, Л. Ваховський, А. Гулига, В. Кравець, М. Мінаков), російські науковці (А. Джуринський, Е. Маллямова, О. Федотова, О. Южанінова, А. Піскунов) та німецькі учені (Е. Акерман, Х. Ансельм, Г. Бальке, Р. Бірман, Г. Доєрінг, Ф. Ребле). Проте, не дивлячись на підвищений інтерес науковців різних країн до педагогічної Німеччини кінця XVIII – початку XIX ст., недостатньо, на нашу думку, проаналізованими і до сьогодні залишаються концепції духовно-морального виховання філософів-класиків Ф. Шлейєрмахера, А. Шопенгауера і Ф. Бенєке.



*Формулювання мети статті.* Метою статті є аналіз ідей духовно-морального виховання німецьких філософів-класиків кінця XVIII – початку XIX ст. Ф. Шлейєрмахера, А. Шопенгауера, Ф. Бенєке.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Загальна логіка розвитку європейської цивілізації наприкінці XVIII – початку XIX ст. стимулювала відповідний розвиток наук про людину (філософії, етики, естетики, педагогіки, психології тощо) і привела до появи спільних рис у теоріях, які розроблялися різними вченими. Науково-філософське обґрунтування стало характерною рисою педагогіки XIX ст. Важливою у цьому контексті стала проблематика духовно-морального виховання молодого покоління Німеччини, а його пріоритет у цих теоріях був пов'язаний із соціальною ситуацією в країні. Спрямованість наукового пошуку до розкриття унікальної суті індивіда і пошук засобів для подолання перешкод на шляху до його моральної досконалості підштовхнули німецьких педагогів-класиків до вибору певної парадигми, що сприяла розробці основ гуманітарних підходів, вихідний принцип яких полягав у тому, що не людина повинна бути зрозумілою через світ, а світ через людину [2, с. 127]. Для класиків німецької педагогіки цього періоду було характерне переосмислення філософських теорій духовно-морального виховання і спроби застосування їх на практиці.

Цікавими у цьому контексті є ідеї духовно-морального виховання німецьких філософів, які розглядають цей процес з гуманітарних та антропологічних позицій. До групи таких філософів належать Ф. Шлейєрмахер, А. Шопенгауер та Ф. Бенєке. Палким прихильником ідеї виховання морально-соціальної особистості був Ф. Шлейєрмахер (1768–1834) – професор Берлінського університету, філософ, теолог, проповідник, яскравий представник духовно-морального виховання в Німеччині кінця XVIII – початку XIX ст.. Ф. Шлейєрмахер був глибоко релігійною людиною, цікавився філософією релігії. Закінчивши Гернгутерську богословську семінарію в м. Барбі, Ф. Шлейєрмахер тривалий час займався проповідницькою діяльністю, яка залишила значний слід у його науковій діяльності.

Основою наукового вчення Ф. Шлейєрмахера стала проблема співвідношення моралі й релігії і вплив релігії на внутрішнє життя особистості. Філософ був переконаний, що «людина народжується з релігійними задатками, як і з усіма іншими» [6, с. 136]. Релігія, за оцінкою Ф. Шлейєрмахера, створює сприятливе підґрунтя для моральності, тому не можна перешкоджати її поширенню і розвитку. Моральність, на його думку, виступає показником внутрішнього світу індивіда, основою його внутрішньої ідентичності. Моральне обличчя людини, за глибоким переконанням ученого, формує його мову, характер, стиль поведінки, які передають заповітні бажання духу, тобто розуму [3, с. 15].

Педагогічна система виховання у Ф. Шлейєрмахера тісно пов'язана з етикою, яка у свою чергу тісно узгоджувалася з політикою. Виходячи з того, що процес виховання особистості завжди відбувається в конкретній державі і при певному громадському ладі, мислитель приходив до висновку про необхідність



тісної співпраці держави та системи освіти. Педагог стверджує, що життя кожного громадянина в державі має бути тісно пов'язане з її історією та усіма сторонами її функціонування. Виховання мислитель розглядає як процес наступності зв'язку між поколіннями. Важливо врахувати, що Ф. Шлейермахер акцентував увагу на соціальній природі виховання і навчання, відзначаючи великий вплив суспільства на цей процес. Тому однією з нагальних завдань виховання філософ вважав підготовку людини до життя в державі, в церкві і, взагалі, до вільних громадських взаємин [4, с. 63–65].

Мета морального виховання, на переконання філософа, полягає у зміні людської природи, в «пробудженні морального почуття» [10, с. 244]. Високо оцінюючи роль сім'ї і батьків у становленні особистості, центральне місце у педагогічних поглядах Ф. Шлейермахера займала освіта індивіда (в широкому сенсі слова) в школі. Філософ вважав, що у шкільних вчителів існує багато можливостей прищепити дітям любов до порядку, законності і слухняності [5, с. 86]. У крайніх випадках безпорадності вчителя Ф. Шлейермахер рекомендував використовувати покарання. Разом з тим вчений стверджував, що чим більше любові та доброго настрою буде вкладено в працю педагога, тим рідше він буде вдаватися до покарань.

Значна увага у кінці XVIII – на початку XIX ст. приділялася психологічному обґрунтуванню навчально-виховного процесу. Значний вплив у цей період отримали педагогічні погляди А. Шопенгауера (1788–1860). Він вивчав філософію І. Канта, був одним із відомих прихильників ірраціоналізму. Продовжуючи традиції німецького філософа І. Канта, мислитель розглядав процес формування волі людини з погляду психології. Одним з вихідних пунктів його вчення є «доля окремої особистості», здатної за допомогою своєї волі надати «морального спрямування» усьому світові [7, с. 135–136]. Життя людини, за А. Шопенгауером, подібне листам паперу, на яких стають помітними усі її неправильні вчинки. Тому головна мета індивіда полягає в розкритті всіх сторін волі і навіть самих непривабливих.

Виховання мислитель ділить на дві складові частини: «природне» виховання і «штучне» [8, с. 5]. Природний шлях виховання ґрунтується на реальному пізнанні дійсності, придбанні і накопиченні власного досвіду. На думку вченого, діти повинні вивчати життя спершу в оригіналі, а не в копії. Тому, замість того, щоб поспішати дати школярам у руки книги, потрібно поступово знайомити їх з речами і людськими взаєминами. Штучне виховання традиційно знайомить дітей з навколишньою дійсністю, переносючи у їхню свідомість чужі ідеї, думки і переконання. Виходячи з цього, головним завданням виховання, на думку А. Шопенгауера, є розвиток у дитини навичок самостійного, вільного мислення і здатності робити власні висновки [8, с. 6]. Саме через неправильне, перекручене сприйняття світу порушується процес природного формування особистості. Від природи, на думку А. Шопенгауера, людина не володіє ні злим, ні добрим характером, Прояв того або іншого характеру є показником волі і прихованих



бажань індивіда. Особисті властивості людини можуть вплинути на її долю, змінити її, тому вчений був переконаний, що кожен будує щастя своїми руками. Цікавою є думка філософа і про те, що характер людини залишається протягом життя незмінним, тому її не можна привести до моральності за допомогою навчання. Можна відкоригувати поведінку, створити оманливе враження, що й роблять, згідно А. Шопенгауера, вихователі, але бажання та мета залишаються незмінними.

Аналізуючи психологічні причини поведінки людини, А. Шопенгауер приходить до висновку, що в основі її лежать три головні мотиви: «егоїзм, злість та жаль» [9, с. 217]. Мотиви є лише зовнішньою оболонкою, вони не виявляють суті характеру, однак, саме вони є його важелями керування поведінкою. Таким чином, філософсько-педагогічні погляди А. Шопенгауера формують в німецькому суспільстві ідеал духовно-сильної особистості.

Одним з яскравих представників гуманного ставлення до дітей є німецький філософ, психолог Фрідріх-Едуард Бенеке (1798–1854). Фрідріх-Едуард Бенеке отримав освіту в університетах Берліна та Галле. Вивчав теологію під керівництвом Ф. Шлейєрмахера, велику увагу приділяв ідеям А. Шопенгауера. Розроблена ним психолого-педагогічна система мала в XIX ст. велику популярність. Відомий німецький педагог Ф. Дістервег, високо оцінюючи педагогічні погляди Ф. Бенеке, викладені у двотомнику «Посібник для виховання і вчення» (1834), зазначав, що новітня наукова праця, без всякого сумніву, має велике значення для освічених батьків і вчителів. Вони мають знати цей твір, якщо бажають йти в ногу зі своїм часом і пізнати справжній стан науки про виховання. Ф. Бенеке зумів розв'язати чимало педагогічних проблем, які до цього часу вважалися спірними.

Ф. Бенеке вважав психологію головною філософською дисципліною. Розглядаючи педагогіку як частину прикладної психології, вчений підкреслював, що цілі і завдання виховання та навчання полягають у правильному розвитку відомих психологічних рис і норм. Філософ був переконаний, що постійний вплив розуму на почуття, бажання і небажання сформують у людині моральну оцінку, яка є вищою ціллю діяльності всебічного вдосконалення людського суспільства.

Відповідно до теорії філософа, кожна людина має трьох вихователів - це: навколишня природа, обставини та інші люди. Усі види виховання, за винятком другого, ґрунтуються на позитивному прикладі і довірі, тому вихователями, на думку Ф. Бенеке, є не тільки батьки, а й вчителі і народ. Виходячи з того, що моральність формує основу духовності, первинне значення вчений надавав моральному вихованню. Кожна людина, був переконаний Ф. Бенеке, якій надано право вибору, повинна віддавати перевагу використанню значного часу і зусиль, засобів на свій духовний розвиток [1, с. 218]. Мета духовно-морального виховання виражається у Ф. Бенеке у вимогах, щоб індивід завжди робив те, що з об'єктивного чи суб'єктивного погляду вважається найкращим або найвищим. Як і А. Шопенгауер, Ф. Бенеке вважав, що моральність можна виховати та сформувати найцінніші звички, уявлення, що вже кореняться в людині. У



першому томі «Посібника для виховання» Ф. Бенеке пропонує технологію формування моральності. Спочатку у дітей слід розвивати найпростіші навички, потім моральні почуття в поєднанні з образами і на підсумковому етапі, за словами вченого, можна переходити до формування понять і суджень. Педагог закликав відмовитися від традиційних засобів заохочення, покарання і переконання, а частіше вдаватися до творчості, до створення відповідних педагогічних ситуацій. Ф. Бенеке вважає, що вихователь повинен вміти ставити вихованця в такі умови, які здатні ефективно вплинути на нього (викликати в ньому співчуття, доброзичливість, прагнення до пізнання тощо). Всі заходи виховання спрямовані на те, щоб дитина сприйняла моральну норму не тільки розумом, але і душею, і могла бути згодом морально самостійною, активно застосовуючи в житті засвоєні правила. Ф. Бенеке був переконаний, що доцільно виявляти і заохочувати позитивні схильності дітей, (наприклад, захоплення мистецтвом, прагнення до хорошого товариства тощо). У такому випадку процес виховання буде природним і необтяжливим. Велику увагу вчений приділяв впливу середовища. Враховуючи, що з віком авторитет однолітків збільшується, в якості вихователя Ф. Бенеке пропонував старшого друга, який здатний «збагатити уявлення» дитини [1, с. 323].

Слід додати, що Ф. Бенеке був одним з перших в німецькій педагогіці, хто торкнувся теми педагогічного такту. Попереджаючи про певні перегини в процесі виховання, вчений наполегливо рекомендував вихователям не перевищувати свої повноваження, уникати зневажливого тону, насмішок і дій, спрямованих на придушення волі дитини. Дуже слухняна дитина втрачає свою самостійність і стає залежною від чужої думки. Враховуючи ці міркування, вчений говорив: «Ми вимагаємо від дітей слухняності тільки для їх же добра, а не заради самої слухняності» [1, с. 332].

*Висновки результатів дослідження і перспективи подальших розвідок.* Друга половина XIX ст., на думку вітчизняних дослідників, ознаменована завершенням формування класичної педагогіки Нового часу. У педагогіці цього періоду відбувалося зростання знань, запозичених з філософії та інших наук про людину і її виховання. Проаналізувавши педагогічні концепції німецьких філософів-класиків кінця XVIII – першої половини XIX ст., слід зазначити, що для них була властива гуманістична спрямованість і пріоритетне значення морального виховання молодого покоління.

Досліджуючи спільні погляди представників антропологічного підходу, в першу чергу, слід зазначити, що, визнаючи вирішальну роль морального виховання у становленні особистості, акцент у вихованні німецькі вчені робили на формуванні доброчесного характеру і доброзичливого ставлення до людей. Вважаючи, що до висот духовності людина пробивається шляхом жорсткого контролю над природними схильностями душі, головне місце в моральному вихованні філософи і педагоги відводили загартовуванню волі. Характерною рисою більшості педагогічних концепцій була їхня гуманістична спрямованість.



Так, відповідно до ідей антропологізму Ф. Шлейєрмахер, А. Шопенгауер та Ф. Бенеке важливим завданням виховання вважали формування морально-активної особистості з урахуванням накопичених знань інших наукових дисциплін. Всі їхні зусилля були спрямовані на спонукання людини до самодіяльності, саморозвитку, самоформування і самовдосконалення.

Розглядаючи особистість як єдиний цілісний організм, істотне значення педагоги та філософи надавали фізичному і трудовому вихованню, вважаючи, що це два головні компоненти духовно-морального виховання. Велику роль у виховному процесі відіграло інтелектуальна освіта, оскільки дух у першу чергу ототожнювався з інтелектом.

Ціннісні ідеї німецьких учених є актуальними і співзвучними сьогодні для української педагогічної спільноти, оскільки Україна, розбудовуючи свою незалежність намагається робити це на основі християнської духовності.

Таким чином, ідеї і концепції духовно-морального виховання за Ф. Шлейєрмахером А. Шопенгауером та Ф. Бенеке посідають важливе місце у навчально-виховному процесі кінця XVIII – початку XIX ст. Морально-етичні твори мислителів подають образи високо моральних людей, на прикладі яких можна навчати українське покоління молоді сьогодні.

### Література

1. Бенеке Ф. Е. Посібник для виховання [Текст] / Ф. Е. Бенеке ; пер. за ред. Н. Х. Весселл. – 456 с.
2. Джуринський А. Н. Історія освіти і педагогічної думки [Текст] / А. Н. Джуринський. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 400 с.
3. Шелер М. Вибрані твори [Текст] / М. Шелер. – М. : Гнозис, 1994. – 419 с.
4. Шелер М. Форми і знання освіти / М. Шелер // Людина. – 1992. – № 5. – С. 63–75.
5. Шелер М. Форми і знання освіти / М. Шелер // Людина. – 1992. – № 4. – С. 85–97.
6. Шлейєрмахер Ф. Мова про релігію. Монологи [Текст] / Ф. Шлейєрмахер. – М. – К. : «REFL-book» – «ИСА», 1994. – 432 с.
7. Шопенгауер А. Вибрані твори [Текст] / А. Шопенгауер ; за ред. І. С. Нарського. – 1992. – 478 с.
8. Шопенгауер А. Про виховання [Текст] / А. Шопенгауер ; пер. з нім. В. А. Попова. – М. : Типо-літографія рос. т-ва печатної і вид. справи, 1902. – 16 с.
9. Шопенгауер А. Промені світла його філософії [Текст] / А. Шопенгауер ; пер. с нім. Н. М. Маракуєвої. – СПб. : Изд-во Губинського, 1896. – 327 с.
10. Padagogische Texte / Hrsg. von Wilhelm Flitner. Schleiermacher padagogische Schriften unter Mitwirkung von Theodor Schulze. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 / Hrsg. von Erich Weniger, Bd 1- Dusseldorf und Munchen: Verlag Helmut Kupper Vormals Georg Bondi, 1957. – 475 s.



УДК: 378.147(73)

**ОЛЬГА ОРЛОВСЬКА**

м. Хмельницький, Україна

**ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ  
В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ США**

**STAGES OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING TO  
TEACH TOLERANCE TO HIGH SCHOOL STUDENTS OF THE USA**

*Досліджено актуальну проблему підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США. Проаналізовано етапи підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США, а саме: мотиваційний, змістово-процесуальний, діяльнісно-творчий. Обґрунтовано компоненти готовності майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи. Окреслено можливості творчого використання у вітчизняній освітній практиці прогресивних ідей досвіду США з підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності у старшокласників.*

**Ключові слова:** толерантність, толерантне освітнє середовище, підготовка вчителя до виховання толерантності, етапи підготовки майбутнього вчителя.

*Исследована актуальная проблема подготовки будущего учителя к воспитанию толерантности у учеников старшей школы США. Проанализированы этапы подготовки будущего учителя к воспитанию толерантности у учеников старшей школы США, а именно: мотивационный, содержательно-процессуальный, деятельно-творческий. Обоснованы компоненты готовности будущего учителя к воспитанию толерантности у учеников старшей школы. Разработаны рекомендации о возможном творческом использовании в отечественной образовательной практике передовых идей опыта США по подготовке будущего учителя к воспитанию толерантности у старшеклассников.*

**Ключевые слова:** толерантность, толерантная образовательная среда, подготовка учителя к воспитанию толерантности, этапы подготовки будущего учителя.

*An urgent problem of future teachers' training to teach tolerance to high school students in the USA has been investigated. The stages of future teachers' training to teach tolerance to high school students in the USA, such as: motivational, content-processual and activity-creative, have been analyzed. The components of future teachers' readiness to teach tolerance to high school students have been substantiated. Possibilities of using the progressive ideas of the U.S. experience concerning*



*improvement of national system of future teachers' training to teach tolerance to high school students have been defined.*

**Key words:** tolerance, tolerant educational environment, teacher's training to teach tolerance, stages of future teachers' training.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Реалії сьогодення потребують пошуку інноваційних шляхів удосконалення і розвитку педагогічної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, інтернаціоналізації освіти, науки і культури; зростання вимог до професійної підготовки вчителів нової генерації, які виховуватимуть нові покоління громадян України. З огляду на психолого-педагогічну характеристику учнів старшої школи професійна діяльність учителя передбачає створення умов для конструктивної взаємодії і порозуміння з усіма учасниками педагогічного процесу; надання старшокласникам можливостей вибору поведінкових альтернатив; забезпечення розвитку їх творчого потенціалу, ініціативності, відповідальності та особистісного самоствердження; сприяння успішній соціалізації молодого покоління. Водночас ефективна реалізація цих умов залежить від ціннісних пріоритетів педагога, його усвідомленого володіння толерантністю на всіх рівнях, готовності до виховання толерантності.

У цьому контексті вивчення раціональних ідей досвіду США з підготовки вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи викликає значний інтерес і може стати цінним джерелом для осмислення їх творчого використання у вітчизняній освітній теорії та практиці.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Різні аспекти проблеми толерантності, зокрема осмислення сутності феномена «толерантність» та його особливої значущості для формування професіоналізму особистості педагога досліджено у наукових працях вітчизняних (О. Безносюк, О. Волошина, О. Грива, В. Калошин, Ю. Тодорцева, та ін.) та російських (О. Асмолов, С. Бондирева, А. Погодіна та ін.) учених. Проблемою професійної підготовки вчителів, теоретичного обґрунтування сучасних підходів до виховання толерантності, готовності вчителів до навчально-виховної діяльності у контексті полікультурної освіти займалися американські науковці Дж. Бенкс, С. Буллард, В. Вогт, А. Гарвуд, К. Грант, І. Доттін, К. Зейхнер.

*Формулювання мети статті.* Метою статті є дослідження етапів підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США з метою творчого використання прогресивних ідей американського досвіду у загальноосвітніх школах, професійно-технічних і вищих педагогічних навчальних закладах України.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Аналіз змісту освітньо-професійних програм підготовки вчителів старшої школи дозволив виділити три етапи підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США, а саме: мотиваційний, змістово-процесуальний та діяльнісно-творчий. Розглянемо кожний з цих етапів детальніше.





**Перший етап – мотиваційний.** Мотиваційний етап передбачає «занурення» майбутніх учителів в емоційно забарвлене, інтенсивне, значуще та привабливе для них проблемно-освітнє середовище, яке дозволяє продемонструвати важливість толерантності для сучасного світу та людини. В результаті формуються уявлення та знання про різноманіття культур у світі, толерантність; про себе, як представника полікультурного суспільства; установок на виховання толерантності та толерантну поведінку. Як наслідок, активізуються інтелектуальна, мотиваційна та емоційна сфери особистості.

На цьому етапі в процесі підготовки беруть участь студенти молодших курсів, зокрема першокурсники. Як правило, перший рік навчання в професійному закладі передбачає встановлення міжособистісних стосунків у групі, у зв'язку з цим при формуванні мотивації до виховання толерантності приділяється особлива увага регулюванню міжособистісних стосунків.

**Мета** мотиваційного етапу: сформувати уявлення та знання про цінність толерантності, мету та завдання виховання толерантності; сформувати свідоме ставлення до виховання толерантності в учнів старшої школи; сформувати професійні та суспільні мотиви виховання толерантності в учнів старшої школи; стимулювати бажання досліджувати цю проблему та використовувати отриманні знання та вміння на практиці; сформувати спрямованість на толерантну взаємодію із суб'єктами навколишнього середовища.

**Другий етап – змістово-процесуальний.** На цьому етапі закладається основа теоретичних знань і методичних умінь з виховання толерантності, а також формується міжкультурна педагогічна компетентність та компетентність з виховання толерантності в учнів.

Міжкультурна педагогічна компетентність – сукупність знань про різноманіття світу, власну культурну ідентичність, толерантне ставлення до культурних та етнічних відмінностей, особливості педагогічної діяльності в полікультурному освітньому середовищі, що реалізується в комунікативній та професійно-діяльнісній здатності вчителя ефективно здійснювати навчально-виховний процес в умовах взаємодії різних культур [5, с. 477].

Розуміння культури важливе для майбутнього вчителя. Американські науковці Дж. Бенкс та С. Бенкс визначають культуру як «символи, поведінку, цінності та вірування, які поділяють всі члени однієї групи. Культура також може бути визначена як програма групи для виживання й адаптації в навколишньому середовищі (природному і соціальному)» [2, с. 57]. Виходячи з цих визначень, будь-яка культура може включати такі категорії (але не обмежуватись ними): етнічну або расову приналежність, релігію, соціально-економічний клас, географічний регіон, професію, вік та покоління, сексуальну орієнтацію. Для роботи у диверситивному класі і виховання в учнів толерантного ставлення один до одного майбутній вчитель повинен знати особливості культури своїх майбутніх



учнів і, в першу чергу, ґрунтовно вивчити власні культурні коріння. М. Котрен-Сміт зауважує: «Для того, щоб навчитися викладати у суспільстві, у якому постійно зростає культурна та мовна різноманітність, майбутньому вчителю необхідно вміти досліджувати і давати свою оцінку таким явищам, у більшості з яких, зазвичай, важко правильно розібратись, як, наприклад, тісно переплелих взаємостосунках між мовою, культурою, владою у школах і навчальному процесі. Це дослідження, безумовно, починається з власної історії як людини і педагога; власного досвіду як члена певної раси, класу чи роду на землі» [4, с. 12].

Американський учений К. Грант запропонував модель досягнення вчителем трирівневої міжкультурної компетентності:

*Перший рівень:* усвідомлення і розуміння; усвідомлення особистістю власної групи, раси тощо; розуміння пригніченості у суспільстві; оцінка способів, якими соціальні інститути, включаючи школу, закріплюють дискримінацію й упередженість; отримання знань про інші культурні групи, їх внесок у суспільство, історію, ідеали, вірування; накопичення відповідного досвіду у школі.

*Другий рівень:* оцінка і погодження; сприяння соціальній справедливості; сприяння розвитку почуттів єднання; прийняття культурного плюралізму; сприяння розвитку позитивної «Я-концепції»; звільнення від стереотипів; засвоєння основ полікультурної освіти; інтергрупове міжкультурне навчання.

*Третій рівень:* впевненість і захист; проектування, реалізація й оцінка полікультурного досвіду; практичне і критичне ставлення до соціальної дійсності; дії задля позитивних соціальних змін; заохочення дискусій з расово-соціальних проблем; використання особистого досвіду при аналізі культурної дискримінації; активна участь у демократичному вирішенні проблем [3, с. 29].

На цьому етапі використовується співпраця та діалог як види толерантної взаємодії, практична і рефлексивна спрямованість, диференціація навчання, оптимальне поєднання традиційних та активних форм організації навчання, а також інтерактивні технології підготовки майбутніх учителів до виховання толерантності в учнів старшої школи.

*Мета* змістово-процесуального етапу: сформувати уявлення та знання про культуру, різні шляхи її прояву та усвідомити важливість дослідження власного культурного походження; сформувати уявлення та знання про себе як представника соціуму, етносу, культури та вміння здійснювати самопізнання; сформувати уявлення та знання про полікультурний простір життєдіяльності, психологічні особливості представників різних культур; сформувати знання про прояви толерантності та інтолерантності в учнівському колективі; способи побудови толерантної взаємодії в умовах полікультурного освітнього простору; сформувати вміння із самовиховання толерантності та організації толерантної взаємодії; забезпечити знаннями про прояви толерантності та інтолерантності в класі та способах створення толерантного освітнього середовища; сформувати вміння зі створення толерантного освітнього середовища, а також планування,



здійснення та аналізу виховання толерантності; забезпечити оволодіння майбутніми вчителями навчальними методиками та технологіями, які сприяють розумінню культури та її ролі у житті окремої людини і суспільства в цілому; оволодіти інтерактивними технологіями виховання толерантності в учнів старшої школи; ознайомити з труднощами та проблемами організації виховання толерантності в учнів старшої школи.

**Третій етап – діяльнісно-творчий.** Цей етап вимагає організації суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі ділового співробітництва, інтеграції спільних зусиль школи і професійного педагогічного закладу в підготовці майбутніх учителів до виховання толерантності в учнів старшої школи, консультативної позиції викладача у процесі підготовки, практичної та рефлексивної спрямованості, проблемності навчання.

На третьому етапі використовуються лише такі форми організації навчання, які створюють умови для інтенсифікації самостійної діяльності майбутніх учителів. До них перш за все відносяться педагогічна практика та науково-дослідна робота студентів.

Студенти виконують завдання з організації толерантного освітнього середовища в умовах шкільного навчального закладу, самостійно планують та здійснюють практичну виховну роботу. Діяльнісно-творчий етап вимагає підготовленості майбутнього вчителя до цього виду діяльності, осмислення студентом особистої відповідальності за організовану ним роботу та можливих перспектив її подальшого розвитку. На відміну від попередніх етапів, тут акцентується увага на самостійній роботі студента, допомога викладача студентам мінімальна.

На цьому етапі студенти виконують такі *завдання*: створюють толерантне освітнє середовище у школі під час проходження педагогічної практики; проводять діагностику рівня толерантності учнів старшої школи та педагогічної толерантності вчителів на практиці позаурочної виховної роботи; аналізують досвід класних керівників у вирішенні проблеми виховання толерантності в учнів старшої школи (практика позаурочної виховної роботи); інтегрують знання з різних навчальних предметів у процес виховання толерантності в учнів старшої школи під час проведення педагогічної практики у школі; організовують практичну діяльність з виховання толерантності в учнів старшої школи в умовах навчального закладу; пишуть творчі роботи за певною тематикою; організовують позакласні заходи, конкурси за певною тематикою в шкільному навчальному закладі.

Показником підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи є його готовність до виконання навчально-виховної діяльності. Поняття «готовності» психологи і педагоги трактують: 1) з точки зору єдності трьох компонентів – когнітивного, емоційного й поведінкового (Д. Катц, М. Сміт); сукупності мотиваційних, пізнавальних, емоційних, волевих якостей особистості (Ю. Кулюткін); 2) як новоутворення (Л. Виготський); 3) як психічний стан (А. Капська, В. Сластьонін) [1, с. 14–15]. Отже, готовність майбутнього вчителя



до виховання толерантності в учнів старшої школи є особистісно-професійною якістю, яка забезпечує внутрішні умови для успішного здійснення цієї діяльності. Взаємопов'язаними та взаємозалежними компонентами готовності майбутнього вчителя до виховання толерантності є цільовий, змістовий, організаційний та результативно-рефлексивний, виявом яких є теоретична та практична підготовка.

*Висновки результатів дослідження.* Таким чином, підготовка майбутніх учителів до виховання толерантності в учнів старшої школи складається з трьох етапів: мотиваційного, змістово-процесуального та діяльнісно-творчого. Зміст підготовки студентів до виховання толерантності повинен органічно відображати теоретичний, методичний, практичний і психологічний аспекти, що дозволить студентам, володіючи необхідними теоретичними уявленнями та знаннями про особливості організації роботи з виховання толерантності в учнів, вибрати ефективну систему виховних впливів та успішно організувати цей процес в навчальному закладі.

*Перспективи подальших розвідок.* Проблема підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності потребує подальшого вивчення, оскільки окремі її аспекти залишаються висвітленими не повною мірою, зокрема: особливості підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнівської молоді; готовність майбутнього вчителя до створення толерантного освітнього середовища тощо. За таких умов проблема підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності набуває особливої актуальності, а її розв'язання потребує змін у вітчизняній системі педагогічної освіти.

### Література

1. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Баркасі Вікторія Володимирівна. – О., 2004. – 171 с.
2. Baruth L. Manning Multicultural Education / L. Baruth. – Needham, 1992. – 173 p.
3. Grant C. A. Multicultural teacher education Renewing the discussion: A response to Martin Haberman / C. Grant // Journal of Teacher Education. – 1983. – Vol. 34. – № 2. – P. 29–32.
4. Smith B. O. Teachers for the Real World / B. O. Smith, S. B. Cohen, A. A. Pearl. – Washington, D.C. : American Association of Colleges for Teacher education, 1969. – 15 p.
5. Sue D. Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession / D. Sue // Journal of Counseling and Development. – 1992. – № 70 (2). – P. 477–486.



УДК: 371.5(73)

**ОЛЬГА ТИЧИНСЬКА, ОЛЕСЯ САДОВЕЦЬ**

м. Хмельницький, Україна

**СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ США  
ДО ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ У НАВЧАННІ**

**STIMULATING MOTIVATION OF U.S. SECONDARY SCHOOL  
STUDENTS TO ENHANCEMENT OF ACADEMIC ACHIEVEMENTS**

*Досліджено актуальну проблему необхідності стимулювання внутрішньої мотивації учнів до якісної навчальної діяльності і підвищення рівня навчальної успішності. Визначено та обґрунтовано причини низької внутрішньої мотивації учнів до навчання. Проаналізовано напрацювання провідних американських науковців та педагогів щодо визначення особливостей навчання внутрішньо мотивованих учнів, практичних заходів щодо покращення такої мотивації. Охарактеризовано стратегії підвищення рівня внутрішньої мотивації учнів до навчання, окреслені американським професором К. МакКінні. Визначено роль школи, педагогів, шкільних консультантів, батьків та учнів у цьому процесі.*

**Ключові слова:** внутрішня мотивація, учні середніх шкіл, вчителі, шкільні консультанти, навчальна успішність, оцінювання.

*Исследована актуальная проблема необходимости стимулирования внутренней мотивации учеников к качественной учебной деятельности и повышению уровня учебной успеваемости. Определены и обоснованы причины низкой внутренней мотивации учеников к обучению. Проанализированы наработки ведущих американских ученых и педагогов относительно определения особенностей обучения внутренне мотивированных учеников, практических мер по улучшению такой мотивации. Охарактеризованы стратегии повышения уровня внутренней мотивации учеников к обучению, выделенные американским профессором К. МакКинни. Определена роль школы, педагогов, школьных консультантов, родителей и учеников в этом процессе.*

**Ключевые слова:** внутренняя мотивация, ученики средних школ, учителя, школьные консультанты, учебная успеваемость, оценивание.

*An urgent problem of necessity to stimulate intrinsic motivation of secondary school students to qualitative educational activities and enhancing the level of their academic achievements has been considered. Reasons of low intrinsic motivation of students to learning have been defined and substantiated. Works of American scientists and teachers concerning defining the peculiarities of learning of students with good*



*intrinsic motivation and practical means of stimulating such motivation have been analyzed. Strategies of increasing the level of secondary school students' intrinsic motivation to learning, outlined by the American professor K. McKinney, have been characterized. The role of schools, teachers, school counselors, parents and students in the process of enhancing intrinsic motivation to learning has been defined.*

**Key words:** intrinsic motivation, secondary school students, teachers, school counselors, academic achievements, assessment.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Організація ефективного навчально-виховного процесу у школі вимагає не лише належної професійної підготовки й розвитку вчителів, й а відповідного настрою, мотивації учнів до навчання та отримання знань. У сучасних умовах перед педагогами стоїть нелегке завдання не лише правильної подачі матеріалу, який буде легко та ефективно засвоюватися учнями, а й пошуку шляхів мотивування учнів до якісного його засвоєння та досягнення високого рівня навчальної успішності.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Мотиваційному аспекту навчання приділяється велика увага педагогів та науковців. У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі є чимало напрацювань таких учених, як М. Алексеева, Л. Божович, А. Бреннен, Б. Вайнер, Р. Гін, О. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Т. МакДевітт, В. Мерлін, С. Рубінштейн, І. Синиця, В. Сухомлинський та інші. Незважаючи на це, проблема мотивації учнів потребує подальшого вивчення у зв'язку зі всезростаючими вимогами сучасного суспільства до процесу та результатів навчання, новими умовами освітнього процесу у школі, які мають узгоджуватися з реаліями сьогодення.

У науковій літературі є чимало визначень терміна «мотивація». У найбільш загальному значенні вона визначається як рівень зусиль, які особа готова зробити для досягнення певної мети [7, с. 616]. Мотивація надихає, спрямовує та формує певний тип поведінки особи, необхідної для реалізації поставленої мети. У психології під мотивацією розуміють формування, спрямування, інтенсифікацію та підтримку певного виду поведінки людини [3]. Теорії мотивації включають біохверстичну, пізнавальну, гуманістичну та біологічну.

Говорячи про мотивацію учнів до навчання, варто відзначити, що її слід розглядати окремо з кожного навчального предмета, адже мотивація щодо вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни в учнів різна. Відповідно, висновки і рекомендації педагогів та учених щодо покращення мотивації теж будуть різними. Мотивація учнів залежить як від внутрішніх, так і зовнішніх факторів, які можуть впливати на формування, підтримку, підсилення та заохочення певного типу поведінки і діяльності учнів.

*Формулювання мети статті.* Метою статті є вивчення та аналіз видів мотивації учнів до навчання, визначення ролі внутрішньої мотивації у підвищенні рівня навчальної успішності та з'ясування перспективних напрямів роботи



середніх шкіл США з підвищення рівня мотивації задля можливої адаптації прогресивних ідей американського досвіду в освітній простір України.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Важливу роль у мотивації учнів відіграють зовнішні фактори, такі, як школа, яка є змінною величиною в навчальних умовах і середовищі існування учнів і може сприяти, підтримувати чи змінювати мотивацію учнів. Певні умови роботи школи, такі, як: обстановка у класі, групи однолітків, навчальні завдання, стиль викладання – можуть сприяти чи гальмувати мотивацію [2]. Школа може позитивно вплинути на мотивацію учнів через різноманітні інтегровані навчальні стратегії і ресурси; відкрите і сприятливе навчальне середовище; велику кількість програм підтримки учнів; розподіл обов'язків та відповідальності персоналу школи за навчання учнів; активну роботу шкільних консультантів, які відповідають за реалізацію потреб усіх учнів школи у трьох напрямках: академічному, особистісному/соціальному, кар'єрному [1, с. 54].

Підвищити мотивацію учнів школа може й за допомогою стратегії заохочувального навчання, налагодження хороших стосунків учнів з педагогами, наставниками, консультантами, однокласниками, батьками тощо, адже впевненість учнів у своїй спроможності до навчання визначається настроєм та обстановкою вдома, у школі та в суспільстві загалом.

Низька мотивація учнів часто є причиною недостатньої уваги вчителів і батьків, неефективної діяльності школи, неякісних навчальних програм, які ставлять низькі вимоги до учнів. Для успішного навчання перед учнями варто ставити високу, але досяжну мету, яка налаштовувала б їх на те, що вони спроможні досягти успіху. З'ясовано, що учні більш активно беруть участь у навчанні, якщо вони мають певний вибір щодо його перебігу, самі певним чином контролюють навчальний процес, а також коли навчальна програма є особистісно-орієнтованою, органічною і відповідає інтересам учнів [6, с. 32].

Численні дослідження, статистичні дані та практика роботи вчителів середніх шкіл і консультантів свідчить про те, що найважливішим зовнішнім фактором підвищення мотивації учнів до навчання є отримання хороших оцінок. Така зовнішня мотивація учнів є цілком зрозумілою і не потребує особливих зусиль педагогів, батьків, суспільства щодо її підвищення.

Провідні зарубіжні дослідники і вчені, зокрема Б. Вайнер, Р. Гін, Дж. Рів, дійшли висновку, що сучасні учні мають надмірну зовнішню мотивацію, яка полягає в отриманні хороших оцінок, балів, звань, посад тощо. Вони практично не зосереджуються на отриманні користі від навчального процесу у вигляді знань, тобто не мають внутрішньої мотивації. Саме вона викликає найбільше занепокоєння педагогів і вчених, які наголошують на важливості того, щоб учні виробили у себе любов до знань, щоб вчилися заради самого навчання, позитивних почуттів, самоповаги [3; 6, с. 40].

Внутрішні фактори мотивації учнів включають їх індивідуальні риси характеру та схильності, інтереси, ставлення до навчання, зусилля, цінності. Щоб



визначити шляхи підвищення внутрішньої мотивації учнів до навчання, важливо знати, чи впевнено почувають себе учні, коли перед ними ставлять нове завдання, чи вони бояться братися за його виконання; чи приписують вони свій успіх удачі чи докладеним зусиллям; чи можуть вони контролювати фактори, які сприяють досягненню успіху [7, с. 618].

Очевидно, що внутрішня мотивація є набагато більш проблематичною і потребує детального вивчення вітчизняних учених та запозичень кращих здобутків і напрацювань зарубіжних науковців. Стосовно цього на увагу заслуговують результати низки досліджень провідних американських учених. Так, А. Бреннен, Т. МакДевітт та Д. Томасон зробили висновки щодо внутрішньої мотивації учнів:

- висока внутрішня мотивація учнів сприяє зменшенню рівня їх виключення зі школи за неуспішність та підвищенню рівня навчальної успішності;
- внутрішньо-мотивовані учні утримують інформацію і набуті знання довше, і їм, як правило, не потрібні реабілітаційні та повторні курси, а також робота консультантів;
- внутрішньо-мотивовані учні, зазвичай, навчаються протягом усього життя, здійснюють неформальні форми навчання і не керуються зовнішніми мотивуючими чинниками, такими, як оцінки, дипломи тощо [2].

У результаті отриманих висновків вченими було визначено кроки щодо підвищення та стимулювання внутрішньої мотивації учнів до успішної навчальної діяльності:

1. Постановка високої, проте досяжної навчальної мети та залучення учнів до цього процесу. Для належної організації навчально-виховного процесу педагоги мають пересвідчитися у правильній постановці мети і завдань навчання та заохочувати учнів до повної відповідальності за його процес і результати, постійного аналізу досягнутого чи вивченого.

2. Забезпечення реального зв'язку процесу навчання з життям. Учителі мають допомогти учням побачити і усвідомити, яким чином їхні знання і навички можуть бути застосовані у реальному житті. Для цього можна використовувати низку сучасних технологій навчання, якими діти користуються і за межами школи.

3. Визнання індивідуальних відмінностей учнів. Не всіх учнів можна мотивувати одним й тим же чинником. Щодо цього важливою є індивідуальна робота шкільних консультантів з учнями задля постійного нагадування їм про те, що часто успіх вимагає наполегливості і бажання побороти перепони.

4. Помірковане винагородження. Учні, які мотивовані лише тим, щоб не провалитися на іспиті чи заробити хорошу оцінку, як правило, виконують тільки мінімальне навантаження для досягнення мети. Тому педагогам важливо налагодити належний зворотній зв'язок з учнями, хвалити їх за добре виконану роботу, щоб допомогти їм досягти впевненості.

5. Сприяння співпраці, а не конкуренції учнів. Навчально-виховний процес у школі має бути організований таким чином, щоб заохочувати учнів до здобуття





знань і вмінь у тому ритмі і темпі, який є прийнятним для них; вони мають робити це заради себе, а не для доведення своєї першості перед однокласниками.

6. Визнання відмінностей у розвитку дітей. Учителям потрібно пам'ятати, що активність участі учнів в роботі школи має тенденцію спадати з віком, і вже у середніх класах вплив однолітків на учня і його мотивацію є набагато сильнішим, ніж вплив учителя. Такі особливості розвитку дітей мають неодмінно враховуватися педагогами [4, с. 46–47].

У дослідженні проблеми стимулювання внутрішньої мотивації учнів до навчання важливий внесок зроблено професором університету штату Іллінойс (США) К. МакКінні, яка наголосила на тому, що вчителі не можуть вимагати від дітей внутрішньої мотивації, але можуть використовувати певні стратегії, щоб допомогти їм зосередитися на навчанні і сприяти виробленню внутрішньої мотивації [5]. К. МакКінні визначила загальні стратегії стимулювання внутрішньої мотивації учнів. Звісно, адекватність та доречність цих стратегій залежить від індивідуальності кожного учня, процесу викладання і навчального контексту школи, а також від спроможності та навичок учителів у їх використанні.

Перша стратегія полягає у тому, що вчителі мають розпочинати навчальний курс з матеріалу, який відповідає рівню знань учнів. Для цього вчителям корисно проводити тести перед початком викладання предмету і по його завершенню, за які не виставляються оцінки. До того ж проведення підсумкового тесту і демонстрація учням досягнутого (різниця у початковому і підсумковому тестуванні) без виставлення оцінок є заохочувальним фактором для багатьох учнів. Така стратегія сприяє успішному навчанню і викликає в учнів позитивні емоції щодо предмету викладання.

Друга стратегія спрямована на використання так званого «двостороннього переконання», яке полягає в тому, що вчитель має відкрито визнавати важливість оцінок і, разом з тим, наголошувати на важливості власне навчання, незалежно від оцінок. Для цього доречно використовувати різні форми гумору і випадків з життя, які це доводять, приклади з власного досвіду, з життя інших внутрішньо мотивованих учнів, які будуть підтверджувати користь, отриману від здобутих у процесі навчання знань, а не оцінок [3].

Третя стратегія передбачає формування в учнів внутрішніх установок і високої вимогливості до себе у процесі виконання навчальних завдань. Учні мають знати і розуміти, що те, що вони роблять у процесі навчання і виконання завдань, впливатиме на їх освіту і успіх у житті. Щоб уникнути завчання предмету учнями і сприяти їх самодостатності у вивченні предмету, учнів слід налаштувати на успіх. Це не означає, що вчитель має перетворити свій курс на несерйозне заняття, постійно допомагати учням у виконанні творчих проєктів, розділяти складний матеріал чи завдання на невеликі порції, моделювати бажаний процес навчання, допомагати організовувати групи учнів для групової роботи тощо. Така стратегія передбачає забезпечення належного і якісного



аналізу діяльності учнів, відкрите обговорення звичайних атрибутів для успіху чи причин неуспішності виконання певних завдань у класі.

Четверта стратегія спрямована на допомогу учням у розумінні того, яке навчання є для них найбільш ефективним, пропонувати їм можливість аналізу навчання у класі. Учні можуть вести навчальний щоденник чи журнал за чверть, у якому б вони описували те, чого навчилися з певного виду діяльності чи завдання. Учні також можна переконати у необхідності складання навчального портфоліо всієї їхньої роботи з навчального предмету для того, щоб вони могли проаналізувати її у кінці чверті чи року. Варто виділяти час на те, щоб обговорювати з учнями у класі ті навчальні стратегії, які виявилися для них успішними [7, с. 621].

П'ята стратегія передбачає створення міцної і згуртованої навчальної спільноти у класі, затишної атмосфери, у якій не буде конфліктів між учнями. Хорошою тактикою тут є робота у малих групах, яким учні дають власну назву. Вчителям варто використовувати завдання, які вимагають взаємозалежної роботи учнів для успішного виконання. Вчителі мають моделювати ситуації, у яких учні можуть допомагати один одному у навчанні, демонструвати важливість внеску кожного учня до процесу навчання у класі. Як всередині, так і за межами класу вчитель та учні мають створити безпечне, проте стимулююче і заохочувальне навчальне середовище. Учитель має з'ясувати, що цікавить учнів, і використовувати цю інформацію у прикладах на уроках та завданнях, обговорювати з учнями засади ґрунтовного і детального аналізу проблемних аспектів навчання у класі. Вчитель завжди має думати про те, як його предмет може вплинути на подальше життя учнів [5].

Шоста стратегія вимагає врахування вчителем різноманітності учнів класу за статтю, расою, етнічністю, віком, рівнем знань, стилем навчання, соціальним класом, походженням тощо. Відповідно до цього вчителям варто урізноманітнювати формати подачі матеріалу, завдання та технології оцінювання. Враховуючи усі вищі названі аспекти, вчитель може визначити сильні сторони всіх учнів і спонукати їх до подальшого розвитку. Окрім того, різні учні приносять у клас багатство різноманітних життєво важливих знань, які варто цінувати як вчителю, так і іншим учням.

Сьома стратегія – це надання учням можливості здійснювати певний контроль навчального процесу та вибору форми його перебігу. Їм слід дати можливість вибирати різні завдання, які мають одну й ту ж навчальну мету, запропонувати свою версію підсумкового контролю, проектів завдань чи іспиту. Вчителям варто обговорювати з ними відповідні критерії оцінювання і давати можливість учням відчувати свою відповідальність за навчання [6, с. 33].

Восьма стратегія передбачає перегляд схеми оцінювання, яка виходить за межі оцінок, балів, відсотків тощо. Слід використовувати глобальну схему і правила оцінювання діяльності, активності учнів, рівня засвоєння ними матеріалу. У



певних випадках доречно використовувати самооцінювання чи взаємооцінювання учнів. Для того, щоб учні перестали розглядати навчальний процес як заробляння оцінок, не слід ставити оцінки учням за все, що вони роблять. Наприклад, робота учнів у групах чи написання твору-роздумів у класі може й не оцінюватися оцінками; пошук додаткової цікавої інформації з теми має здійснюватися не на оцінку, а заради нових відкриттів і знань. Обговорення проблеми у класі теж може обходитися без виставлення оцінок.

Остання стратегія закликає вчителів бути зразком у тому, що вони пропагують. Учителям не треба наголошувати на важливості оцінок у розмовах з учнями, не слід переоцінювати їх значення, чітко структурувати вимоги до навчання і оцінювання. Вчителі мають демонструвати учням, що ви вони самі мають достатню внутрішню мотивацію до продовження навчання протягом життя, говорити про приклади з їхнього минулого чи теперішнього досвіду навчання, залучати учнів до неформального оцінювання роботи вчителя [4, с. 47].

*Висновки результатів дослідження.* Отже, зважаючи на актуальність проблеми мотивації учнів до навчання, яка має визначатися не лише таким чинником, як отримання хорошої оцінки чи іншої форми винагородження, а внутрішньою потребою учнів до отримання знань і усвідомлення їх важливості, необхідним є пошук новітніх способів і методів стимулювання такої мотивації. На основі досліджень провідних американських учених та досвіду практики з'ясовано, що найбільш важливими є ефективна робота школи, що створює сприятливі умови навчання учнів; забезпечення шкіл висококваліфікованими педагогічними кадрами і шкільними консультантами, які готові працювати у напрямі підвищення внутрішньої мотивації учнів і організовувати навчальний процес відповідним чином; психологічне налаштування учнів на якісний процес навчання, спрямований на здобуття максимальної кількості корисних знань; залучення сім'ї дитини до створення належних умов життя і розвитку, що спонукатимуть її до отримання знань заради подальшої професійної освіти і реалізації себе у суспільстві та на ринку праці.

*Перспективи подальших розвідок.* У результаті здійсненого дослідження зроблено висновок про значний потенціал педагогічних працівників школи у підвищенні внутрішньої мотивації учнів до навчання та підвищення рівня академічної успішності. Особливе зацікавлення викликає зарубіжний досвід роботи шкільних консультантів, діяльність яких є новою для українського освітнього простору.

### Література

1. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия : монография / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов, С. Н. Горычева, В. Петров, Г. Ширин / под ред. М. Н. Певзнера,



О. М. Зайченко. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого ; Ин-т образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.

2. Brennen A. M. Enhancing students' motivation [Electronic resource] / A. M. Brennen. – 2006. – Mode of access:

<<http://www.soencouragement.org/enhancing-students-motivation.htm>>.

3. Geen R. G. Human motivation: A social psychological approach [Electronic resource] / R. G. Geen. – 1995. – Mode of access:

<<http://www.kent.ac.uk/psychology/studying/ug/part2/sp608/index.htm>>

4. McDevitt T. M., Ormrod J. E. Child development, educating and working with children adolescents: 2<sup>nd</sup> edition / T. M. McDevitt., J. E. Ormrod. – Boston : Prentice Hall. – 2006. – P. 46–47.

5. McKinney K. Encouraging students' intrinsic motivation [Electronic resource] / K. McKinney – 2011. – Mode of access:

<<http://www.cat.ilstu.edu/additional/tips/intMotiv.php>>.

6. Reeve J. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation / J. Reeve, E. L. Deci, R. M. Ryan // Big theories revisited. – Greenwich, CT : Information Age Press. – 2004. – P. 31–60.

7. Williams G. History of motivation research / G. Williams // Journal of Educational Psychology. – Vol. 82. – 1990. – P. 616–622.



УДК: 373.3.001.73(94)"312"(045)

**НАТАЛЯ БІДЮК, ЛЮДМИЛА ГЛУШОК**

м. Хмельницький, Україна

### **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ**

#### **MODERN TENDENCIES OF PRESCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT IN AUSTRALIA**

*Описано особливості організації дошкільної освіти Австралії, зокрема втілення Національної програми розвитку раннього дитинства (The Early Years Learning Framework for Australia: Belonging, Being and Becoming), а саме: заходи щодо покращення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, розподіл бюджетних коштів, виділених на п'ять років у штатах та територіях, необхідність залучення всіх дітей до однорічної підготовки (preschool or kindergarten) за рік перед обов'язковою освітою (початкова школа). Подано структуру дошкільної освіти, описано її форми та заклади, які здійснюють догляд за дітьми дошкільного віку.*

**Ключові слова:** дошкільна освіта, раннє дитинство, дитячий садок, сімейний дитячий садок, вчитель раннього дитинства, нянька, Національна програма розвитку раннього дитинства.

*Описаны особенности организации дошкольного образования в Австралии, в частности воплощение Национальной программы развития раннего детства, а именно: мероприятия по улучшению профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования, распределение бюджетных средств, выделенных на пять лет по штатам и территориям, необходимость привлечения всех детей к годовой подготовке перед обязательным школьным образованием (начальной школой). Представлена структура дошкольного образования, описаны её формы и учреждения, которые осуществляют уход за детьми дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** дошкольное образование, раннее детство, детский сад, семейный детский сад, учитель раннего детства, няня, национальная программа развития раннего детства.

*Peculiarities of preschool education organization in Australia, particularly implementation of the National Early Childhood Development Strategy (The Early Years Learning Framework for Australia: Belonging, Being and Becoming), notably the efforts on improving early childhood educators training, distribution of funding according to states and territories which covers the five years of National Partnership*



*Agreement, the necessity of enrollment of all Australian children to the Early Childhood Education (ECE) Program (kindergarten or preschool) delivered in the 12 months prior to compulsory schooling have been outlined. The structure of preschool education has been presented; forms and preschool establishments which carry out childcare of preschool children have been described.*

**Key words:** preschool education, early childhood, long day care centres, kindergartens, family day cares, kindergarten teacher, babysitters, nannies, National Early Childhood Development Strategy.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти, яка є обов'язковою первинною ланкою, займає особливе місце у системі педагогічної освіти. Реалії сьогодення ставлять підвищені вимоги до підготовки вчителя-вихователя. Лише педагог з високим інтелектуальним та культурним рівнем, зі сформованими інтелектуальними вміннями, педагогічною інтуїцією, творчою активністю зможе реалізовувати інноваційні педагогічні технології, знаходити правильні педагогічні рішення в умовах стрімкого потоку інформації, розробляти проекти, керувати творчою діяльністю дітей та формувати у них культуру мислення. На жаль результати емпіричних досліджень свідчать, що у майбутніх фахівців дошкільної освіти недостатньо сформовані інтелектуальні вміння та навички, які забезпечують когнітивні процеси, а також інтелектуальні рефлексивні механізми, що сприяють самоорганізації та самовдосконаленню навчально-пізнавальної та професійної діяльності. Процес формування професійної компетентності у студентів факультетів дошкільної освіти педагогічних ВНЗ є предметом численних дискусій, відтак актуалізує пошук інноваційних шляхів удосконалення їх професійної підготовки, оскільки фахівець дошкільної освіти сьогодні – це креативна особистість з виразними національними рисами, яка органічно поєднує в собі риси вихователя і психолога, консультанта, філософа, культуролога й естета, наповнює життєдіяльність дітей морально-етичними цінностями.

В умовах інтеграції України в європейський освітній простір постає необхідність вивчення світового досвіду в галузі дошкільної освіти таких країн, як Швеція, Австралія, Канада, Велика Британія, Данія.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Фундаментальними дослідженнями в галузі реформування австралійської вищої освіти в цілому є праці провідних науковців Д. Андерсона, П. Болдуїна, Д. Гібсона, П. Кармела, М. Консидайна, К. Макінніса, С. Маргінсона, Ф. Нарина, Г. Хармана [1]. Тенденції реформування вищої освіти Австралії висвітлено у дисертаційному дослідженні С. Корешкової. Проте професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти Австралії вивчена недостатньо, відсутні публікації, які подавали б цілісний аналіз австралійської дошкільної освіти та висвітлювали процес підготовки фахівців для цієї галузі.



*Формулювання мети статті.* У статті ставимо за мету дослідити особливості розвитку дошкільної освіти Австралії на сучасному етапі.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Раннє дитинство є найважливішим періодом в житті дитини для її навчання, розвитку та виховання, це важливий етап становлення дитини, коли формується вміння мислити, свідомо сприймати навколишній світ, спілкуватися з іншими людьми. Тому дошкільна освіта стає першим кроком до благополуччя нації. Усі країни розпочинали освітні реформи з дошкілля. У вересні 2010 року в Москві відбулась Всесвітня конференція ЮНЕСКО з виховання й освіти дітей молодшого віку, де 137 країн визнали, що інвестиції найкраще вкладати у розвиток дошкільної освіти.

Наприкінці вересня 2011 року у Києві відбувся Форум «Освітні системи в Європі у XXI ст.», у якому взяли участь міністри освіти та ректори багатьох європейських університетів. На порядок денний Форуму було винесено питання про розширення Європейського освітнього простору шляхом включення до нього дошкільної освіти.

Міністр освіти і науки, молоді та спорту Дмитро Табачник зазначив у своєму виступі, що дошкільна освіта стала пріоритетною і в діяльності нинішнього уряду України: прийнято Закон щодо обов'язкової дошкільної освіти дітей, які досягли 5-річного віку; почала діяти програма розвитку дітей 5-річного віку «Впевнений старт»; затверджено Державну програму розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року; вперше в історії України було проведено I Всеукраїнський з'їзд педагогічних працівників дошкільної освіти; створено Всеукраїнську асоціацію працівників дошкільної освіти [2, с. 13–15].

У зв'язку з реформуванням дошкільної освіти в Україні, відповідно до Державної програми розвитку дошкільної освіти, вважаємо за необхідне вивчення досвіду як європейських країн, так і інших країн світу, зокрема Австралії.

Щоб допомогти фахівцям дошкільної освіти забезпечити якісну підготовку і виховання дітей раннього віку, уряд Австралії розробив Національну стратегію розвитку раннього дитинства (2008 рік) – «Структура раннього навчання в Австралії: приналежність, сутність та становлення» (The Early Years Learning Framework for Australia: Belonging, Being and Becoming) [4]. Уряди штатів та територіальні уряди зобов'язалися виконати програму освіти раннього дитинства стосовно усіх дітей до середини 2013 року. Таку підготовку, засновану на грі, повинні пройти всі діти за рік перед обов'язковою освітою (початкова школа). Її називають preschool or kindergarten. Ця програма повинна впроваджуватись висококваліфікованими кадрами з науковим ступенем, підготовленими в університетах, учителями раннього дитинства.

Програма не є обов'язковою, підготовка не повинна буди примусовою, але вона здійснюється в усіх закладах по догляду за дітьми до 15 годин на тиждень протягом 40 тижнів і передбачає новий національний стандарт якості. До програми залучені і приватні школи, садки – всі, хто надає послуги по догляду за дітьми.



В Австралії у деяких штатах дошкільна освіта не є обов'язковою, і діти готуються до школи вдома або в спеціальних дитячих клубах. У західній Австралії та Квінсленді дошкільна освіта входить у програму початкової школи. За урядовими даними приблизно 30 % австралійських дітей (37 % дітей корінних австралійців) не відвідують дитячих садків за рік до школи [4].

Таблиця 1

**Структура дошкільної освіти Австралії**

Установа, яка відповідає за дошкільну освіту	Заклади, які здійснюють догляд за дітьми	Вік дитини (років)	Годин на тиждень
Австралійська столична територія (Australian Capital Territory)			
Департамент освіти та підготовки кадрів (Department of Education and Training – DET)	Садки (preschools) у складі початкової школи	4	12
Новий Південний Уельс (New South Wales)			
Департамент громадських служб (Department of Community Services – DoCS); Департамент освіти та підготовки кадрів (Department of Education and Training – DET)	Садки (preschools) у складі початкової школи	3–5	17
Північна територія (Northern Territory)			
Департамент зайнятості, освіти та підготовки кадрів (The Department of Employment, Education and Training – DEET)	Садки (preschools) у складі початкової школи	4	12
Квінсленд (Queensland)			
Департамент освіти, підготовки кадрів та мистецтв (Department of Education, Training and the Arts – DETA)	Ясла (Creche or Kindergarten). Підготовчий рік в садку (Prep Year);	3–4	11
	Садки у складі початкової школи	4–5	
Південна Австралія (South Australia)			
Департамент освіти та догляду за дітьми (The Department of Education and Children’s Services – DECS)	Садки (preschools) не входять у склад початкової школи	4–5	4
Тасманія (Tasmania)			
Департамент освіти (Department of Education)	Садки (kindergarten) у складі початкової школи	4 (3,6 для обдарованих дітей)	11
Вікторія (Victoria)			
Департамент освіти та розвитку раннього дитинства (Department of Education and Early Childhood Development)	Садки (kindergarten) можуть входити у склад початкової школи	4	10
Західна Австралія (Western Australia)			
Департамент освіти та підготовки кадрів (Department of Education and Training – DET)	Садки (kindergarten) у складі початкової школи	4	11





Дошкільною освітою керують відповідні департаменти урядів штатів і територій. В усіх штатах за сектор дошкільної освіти відповідає спеціальний відділ дошкільної освіти. Відповідно до статистичних даних відділу освіти раннього дитинства та догляду за дітьми у Департаменті освіти, працевлаштування та взаємозв'язків між працівниками (Department of Education, Employment and Workplace Relations, Office of Early Childhood and Child Care) [5], розроблено структуру дошкільної освіти Австралії (див. табл. 1).

Всі штати та території підписали двосторонні угоди щодо конкретних дій та рівня залучення державних і недержавних дошкільних закладів для досягнення завдань Національної програми розвитку раннього дитинства. Уряд Австралії виділив великі інвестиції на виконання програми – 995 мільйонів австралійських доларів на 5 років, і, крім цього, ще 15 млн додатково на інформування. Слід зазначити, що кожен штат має свій підхід до втілення програми, видає свої закони, які їй не суперечать, встановлює свою оплату за підготовку: в одних випадках вона суттєво знижується, а в інших – відміняється зовсім. Розподіл бюджетних коштів, виділених на п'ять років, між штатами Австралії відповідно до урядової угоди з національного співробітництва щодо раннього навчання (National Partnership Agreement on Early Childhood) подано у таблиці 2 [3].

Таблиця 2

**Фінансування штатів та територій для втілення  
Національної програми розвитку раннього дитинства, млн австралійських дол.**

Територія	Рік					Всього
	2008–2009	2009–2010	2010–2011	2011–2012	2012–2013	
Австралійська столична територія	10,2	21,3	26,9	82,3	137,9	278,6
Новий Південний Уельс	7,4	15,3	19,3	59,1	109,5	210,6
Північна територія	11,2	23,4	29,5	90,3	97,6	252,0
Квінсленд	3,7	7,7	9,7	29,7	47,6	98,4
Південна Австралія	2,5	5,2	6,6	20,2	30,9	65,4
Тасманія	0,7	1,5	1,9	5,9	10,4	20,4
Вікторія	0,4	0,9	1,2	3,6	7,1	13,2
Західна Австралія	0,7	1,5	1,9	5,9	5,9	15,9
Всього	37,0	77,0	97,0	297,0	447,0	955,0

В Австралії стосовно дошкільної освіти можна виділити такі її форми, заклади та установи: дитячий садок (preschools, long day care centres; в штаті Південна Австралія – integrated centre, child-parent centres and Early Childhood Development Centres); сімейний дитячий садок (family day or in-home cares); підготовчі садки – один рік до школи (kindergartens), ясла в штаті Квінсленд (Creches and Kindergartens). Послуги по догляду за дітьми дошкільного віку здійснюють різні фахівці дошкільної освіти (childcare workers); вчителі раннього



дитинства, які готують дітей до школи протягом року і мають ступінь бакалавра дошкільної освіти (kindergarten teacher with Bachelor of Education or Training (Early Childhood) Degree; вчителі раннього дитинства (early childhood teachers in Long Day Care (daycare teachers); няні (babysitters, nannies), дипломовані вихователі (Diploma trained educators), асистенти вихователів (assitants) [5].

*Дитячі садки* є як державні, так і приватні. У приватних, в основному, вартість одного дня в дитячому садку обходиться батькам від 20 до 50 австралійських доларів. Дитячий садок в Австралії – це динамічний, позитивний простір, мета якого полягає в оптимізації розвивального потенціалу дітей дошкільного віку в ігровій формі. Через пізнавальні, творчі, розвивальні ігри діти отримують необхідні знання, уміння та навички, які обов'язково будуть використані ними у подальшому житті. Щоб не завадити дитині проявити свої індивідуальні здібності і нахили, дошкільна освіта не визначає особливого і обов'язкового змісту навчання. У садку з дітьми займаються ліпленням, малюванням, танцями, музикою та іншими, належними за віком заняттями.

Щоб ознайомитися з повним переліком дитячого сервісу, батьки можуть звернутися у City Council – міського центру, де вони безкоштовно отримають необхідні брошури та консультацію. З дитячими посібниками, їх різновидами та особливостями можуть ознайомитись в офісі Centerlink (центрі соціального забезпечення) та отримати безкоштовні інформаційні брошури.

Якщо обраний батьками садок виявиться невдалим (не підійшов графік роботи, не влаштовує їжа тощо), то без особливих труднощів батьки можуть змінити його на інший. Садки, як правило, працюють з 7<sup>30</sup> до 18<sup>30</sup>, що підходить усім батькам, які працюють. Оскільки оплата за перебування в садку висока, держава надає допомогу батькам, розмір якої залежить від їх доходів. Таких державних дотацій два різновиди: цільова (childcare benefit), яка автоматично перераховується на розрахунковий рахунок садка як допомога на дитину (family tax benefit) сім'ї, де працює лише один із батьків, і яку кожні два тижні перераховують на рахунок батьків, які працюють (повернення з податків) [7].

Слід зазначити, що у садках без дозволу батьків вихователі не приймають жодних рішень, навіть щодо повсякденних дрібниць, і ніколи не скаржаться на дітей, що дитина якось неправильно вихована, наприклад, не вміє їсти ложкою або не говорить англійською. Якщо батьки вирішать розпочати привчати дитину до горщика, то персонал дитячого садка буде, в межах розумного, дотримуватися політики батьків. У садку особливо не чинять перешкод природній дитячій поведінці: збиранню в кишені піску та каміння, повзанню по землі, розмащуванню фарб по одягу, а не по альбому [7].

*Сімейні дитячі садки* (family day care: approved or registered) організовують вдома жінки, які закінчили курси по догляду за дітьми. Оскільки в таких садках по четверо–п'ятеро дітей, то вони навіть мають певні переваги: нижча захворюваність, кожній дитині приділяється більше уваги, кращі успіхи в



навчанні. Проте є суттєвий недолік: ніхто не знає, як вихователька стежить за дітьми, чим займається, а в звичайному садку п'ять-шість працівників знають все один про одного, бачать роботу з дітьми, можуть в деталях розповісти батькам, як вела себе дитина, що і скільки їла, що говорила та ін. Оплата за сімейні садки трохи нижча, ніж за звичайні.

Найдорожче оплачуються няні – від 6 до 10 доларів за годину. Із спеціальних центрів можна викликати няню в будь-який час. Нянями можуть бути друзі і навіть члени сім'ї, зареєстровані у Family Assistance Office – відділ соціального забезпечення для того, щоб пройти курси. У такому випадку пред'являються квитанції за отримання послуги, і держава відшкодовує витрати.

Національна програма розвитку раннього дитинства передбачає також покращення професійної підготовки персоналу по догляду за дітьми. Австралійський уряд зобов'язався інвестувати 126,6 млн австралійських доларів протягом 4 років, щоб якісно підготувати та зберегти фахівців дошкільної освіти. В університетах для вчителів раннього дитинства забезпечуються додаткові місця, відміняється оплата за навчання для отримання диплому TAFE (Technical and Further Education), надаються пільги сільським фахівцям, фахівцям які працюють з дітьми корінних жителів або дітьми з вадами [6].

Підготовку фахівців на отримання кваліфікації TAFE (приблизно 75 % усіх студентів, які отримують професійну освіту) здійснюють державні коледжі та інститути. Це можуть бути однорічні курси для отримання сертифіката (Certificate) I–IV ступенів, посвідчення (Diploma) – тривалість навчання два роки, диплома (Advanced Diploma) – три роки. Після успішного закінчення коледжу випускники можуть бути зараховані до університету. Крім того, між деякими університетами та коледжами існують домовленості, згідно з якими такі студенти можуть бути зараховані на другий курс [1].

*Висновки результатів дослідження та перспективи подальших розвідок.* Очевидно, що завдяки належному контролю над усіма навчальними закладами країни з боку уряду Австралії, постійній турботі про їх розвиток, інвестуванню в освіту, неухильному виконанню національних освітніх програм зростає репутація австралійської освіти в світі. Саме тому організація дошкільної освіти та підготовка відповідних фахівців потребують детального вивчення задля використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду в Україні.

### Література

1. Корешкова С. П. Тенденції реформування вищої освіти Австралії : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Корешкова Світлана Петрівна. – Черкаси, 2011. – 239 с.
2. Табачник Д. Сім напрямів євроінтеграції середньої освіти / Д. Табачник // Іноземні мови в навч. закладах. – К. : Педагогічна преса. – 2011. – № 5. – С. 13–19.



3. Universal access to early childhood education. Australian Government. Commonwealth of Australia [Electronic resource]. – 2009. – Mode of access: <<http://www.deewr.gov.au/>>.
4. Early Years Learning Framework for Australia: Belonging, Being and Becoming. Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations [Electronic resource]. – 2009. – 47 с. – Mode of access: <<http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/>>.
5. Harrington Marilyn. Enrollments, attendance and providers. Preschool education in Australia [Electronic resource] / Marilyn Harrington // Parliamentary Library. – Retrieved 1 July 2010. – Mode of access: <[http://www.aph.gov.au/library/pubs/bn/200708/PreschoolEdAustralia.htm#\\_Toc198010807](http://www.aph.gov.au/library/pubs/bn/200708/PreschoolEdAustralia.htm#_Toc198010807)>.
6. National Partnership for Early Childhood Education: 2010. Annual Reports. [Electronic resource]. – Mode of access: <[http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/policy\\_Agenda/ECUA/Pages/annualreports.aspx](http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/policy_Agenda/ECUA/Pages/annualreports.aspx)>.
7. Early Childhood Development Workfor. Draft Report [Electronic resource] // Productivity Commission. – Melbourne. – 2011. – Mode of access: <<http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/LatestNews/Pages/InterimResponsetoPCReport.aspx>>.



## **CONTENTS**

<b>Natalya Bidyuk</b> PAGE OF THE CHIEF EDITOR .....	5
---	---

### ***PHILOSOPHY OF LIFE LONG EDUCATION AND ADULT EDUCATION***

<b>Tymofiy Desyatov</b> PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF LIFE LONG EDUCATION .....	6
---	---

<b>Ryszard Bera</b> LIFELONG LEARNING – THE NECESSITY OF TODAY .....	18
---	----

<b>Vitaly Tretko</b> MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MULTILEVEL EDUCATION IN RUSSIA.....	26
--	----

<b>Ruslan Sharan</b> STAGES OF DISTANCE EDUCATION DEVELOPMENT IN THE USA .....	34
---	----

### ***PROFESSIONAL EDUCATION AND TRAINING IN INTERNATIONAL CONTEXT***

<b>Stanisław Kaczor, Teresa Z. Sarleja</b> PEDAGOGY OF LABOUR IN POLAND: FORMATION AND DEVELOPMENT.....	43
---	----

<b>Dariusz Grzegorz Zak</b> HUMAN DIGNITY AS SEPARATE JURIDICAL PROBLEM .....	53
--	----

<b>Maria Kopsztein, Danuta Szeligiewicz</b> PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITH THE HELP OF STATE EMPLOYMENT AGENCIES.....	64
--	----

<b>NataliaPazyura</b> INTEGRATION OF EDUCATIONAL AND INDUSTRIAL SECTORS IN THE PROCESS OF PRODUCTION PERSONNEL TRAINING IN JAPAN .....	76
--	----

<b>Olena Zhyzhko</b> MODERN PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM OF MEXICO .....	85
--	----

<b>Andriy Kaplun</b> INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF MODERN PRODUCTION PERSONNEL TRAINING IN BULGARIA AND POLAND .....	93
---	----



<b>Maryna Pal'chuk</b> PROFESSIONAL EDUCATION AND TRAINING MODEL IN POLAND – THE FOURTH STAGE OF EUROPEAN INTEGRATION .....	101
<b>Oksana Fursa</b> DEVELOPMENT OF DESIGN EDUCATION IN UKRAINE AND ABROAD: HISTORICAL AND COMPARATIVE ASPECT .....	112
<b>Olena Bordakova</b> THE USE OF GLOBAL COMPUTER NETWORK IN PROFESSIONAL COUNSELING SYSTEM IN POLAND .....	125
<b>Tetyana Kuchay</b> PROFESSIONAL EDUCATION IN BELGIUM UNDER EUROINTEGRATION .....	135
<b>Natalya Shvets</b> THE PROBLEM OF FORMING HEALTHY LIFE STYLE AMONG STUDENTS IN RUSSIA .....	141
<b><i>REFORMATION OF SCHOOL AND PRE-SCHOOL EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES</i></b>	
<b>Iryna Kozubovs'ka</b> PREVENTION OF DEVIATING BEHAVIOUR AMONG STUDENTS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN GREAT BRITAIN .....	149
<b>Jan Zimny</b> PARENTS' AUTHORITY AS FOUNDATION OF MODERN PEDAGOGY .....	157
<b>Vasyl Zhukovskyi, Svitlana Revuts'ka</b> THE DEVELOPMENT OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATIONIONAL IDEAS IN THE WORKS OF GERMAN PHILOSOPHERS AT THE END OF THE 19 <sup>th</sup> AND THE BEGINNING OF THE 20 <sup>th</sup> CENTURIES .....	168
<b>Ol'ha Orlovs'ka</b> STAGES OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING TO TEACH TOLERANCE TO HIGH SCHOOL STUDENTS OF THE USA .....	175
<b>Ol'ha Tychyns'ka, Olesya Sadovets'</b> STIMULATING MOTIVATION OF U.S. SECONDARY SCHOOL STUDENTS TO ENHANCEMENT OF ACADEMIC ACHIEVEMENTS .....	181
<b>Natalya Bidyuk, Lyudmyla Hlushok</b> MODERN TENDENCIES OF PRESCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT IN AUSTRALIA .....	189



## **ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ**

Проблематика статей журналу охоплює: теоретико-методологічні засади порівняльної педагогіки, сучасні стратегії та тенденції розвитку освіти, зарубіжний досвід вирішення соціально-педагогічних проблем розвитку освітніх систем.

Для здійснення публікації у журналі «Порівняльна професійна педагогіка» матеріали приймаються з 4 січня до 30 червня та з 1 вересня до 28 грудня.

Для публікації статті у науковому журналі просимо надсилати:

- відомості про автора;
- диск із текстом наукової статті (диск має бути без механічних пошкоджень і перевірений за допомогою антивірусної програми; назвою файлу мають бути ініціали та прізвище автора);
- підписаний автором роздрукований текст статті (обсягом від 8 до 12 сторінок; мови друку – українська, російська, англійська, польська; у редакторі Microsoft Word 7.0 чи вище, шрифтом Times New Roman; інтервал – 1,5; кегль – 14; відступ абзацу – 1 см; поля: зліва – 2,5 см; справа – 1,5 см; зверху – 2,5 см; знизу – 2,5 см).

Стаття має бути науково та літературно відредагованою і містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання вказаної проблеми і на які опирається автор;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження;
- висновки результатів дослідження;
- перспективи подальших розвідок.

Статті, що не відповідають чинним вимогам, до друку не приймаються і не повертаються. **За достовірність викладених фактів, цитат і посилань несуть відповідальність автори.**

До статті обов'язково додаються анотації (з ключовими словами) українською, російською та англійською мовами, обсягом до 10 рядків кожна.

### **Вимоги до оформлення статті**

У верхньому лівому кутку листа:

- **індекс УДК** (Times New Roman – 14 пт);
- **ініціали та прізвища авторів** (Times New Roman – 14 пт). Порядок подання: **ім'я, прізвище** (великими літерами);
- **назва міста, країни** (Times New Roman – 14 пт);
- *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);



- **назва статті** – великими літерами (Times New Roman – 14 пт, **жирний**); назва статті подається без використання вузькоспеціалізованих скорочень, крапка в кінці назви не ставиться;
- *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
- **назва статті англійською мовою** – великими літерами справа (Times New Roman – 14 пт, **жирний**);
- **анотація** обсягом до 10 рядків машинописного тексту українською, російською та англійською мовами (Times New Roman – 14 пт, *курсив*); перелік ключових слів, що починається зі слів: "Ключові слова:" (Times New Roman – 14 пт);
- *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
- **вступ** (Times New Roman – 14 пт);
- **основний розділ** (можливий розподіл на підрозділи) – Times New Roman, 14 пт);
- **висновки** відповідно до статті (Times New Roman – 14 пт);
- *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
- слово "**Література**" по центру (Times New Roman – 14 пт, **жирний**);
- *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
- **перелік літератури** (не менше 5-ти літературних джерел) необхідно оформити відповідно до чинних вимог з оформлення літератури. З вимогами до оформлення можна ознайомитися на сайті кафедри практики іноземної мови і методики викладання: <http://dn.tup.km.ua/angl/>

Аспіранти подають статті з рецензією наукового керівника; автори без наукових ступенів – з рецензією доктора або кандидата наук з відповідної спеціальності.

Сторінки одного роздрукованого примірника нумеруються олівцем на звороті.

**За додатковою інформацією звертатися за телефонами:**

0682036327 (Руслан Володимирович – технічний секретар)

0672883673 (Олеся Володимирівна – відповідальний секретар)

Статті надсилати за адресою: Шарану Р. В., вул. Зарічанська, 38, кв. 22, м. Хмельницький 29019.

e-mail: sharan@ukr.net





*Приклад оформлення статті:*

УДК: 37.013.73

**ІВАН ЗЯЗЮН**

м. Київ, Україна

**ПЕДАГОГІЧНЕ НАУКОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ  
У КОНТЕКСТІ ЦІЛІСНОГО ПІДХОДУ**

**PEDAGOGICAL SCIENTIFIC RESEARCH  
IN THE CONTEXT OF INTEGRAL APPROACH**

*Проаналізовано цілісний підхід як важливий методологічний чинник в організації, здійсненні...*

**Ключові слова:** педагогічні дослідження, особистісний підхід, системний підхід, синергетичний підхід, культурологічний підхід, компетентнісний підхід.

*Проанализирован целостный подход как важнейший методологический фактор в организации, реализации...*

**Ключевые слова:** педагогические исследования, личностный подход, системный подход, синергетический подход, культурологический подход, компетентностный подход, целостный методологический подход.

*The integral approach as the main methodological factor in the organization, processing...*

**Key words:** pedagogical research, personal approach, systemic approach, synergic approach, cultural approach, competence approach, integral methodological approach.

Текст статті відповідно до наведених вимог.

**Література**

1. Зосименко О. В. Періодизація становлення та розвитку проектного навчання / О. В. Зосименко // Педагогічні науки : зб. наук. праць СумДПУ імені А. С. Макаренка. – Суми, 2006. – Ч. 2. – С. 238–245.
2. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Кильпатрик ; [пер. с англ. Е.Н. Янжул]. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
3. Department of Educational Studies University of Glasgow. – [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.gla.ac.uk>>

**Адреса редакції:**  
Центр порівняльної професійної педагогіки  
Хмельницький національний університет  
вул. Інститутська 11, ауд. 4-427  
м. Хмельницький  
Україна, 29019

Підп. до друку 29.12.2011. Ум. друк. арк. – 15,26. Обл.-вид. арк. – 13,21  
Папір офсетний. Друк різнографією  
Наклад 120, зам. № 344/11

---

Редакційно-видавничий центр Хмельницького національного університету  
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (8-0382) 72-83-63

**Адреса редакції:**  
Центр порівняльної професійної педагогіки  
Хмельницький національний університет  
вул. Інститутська 11, ауд. 4-427  
м. Хмельницький  
Україна, 29019

Підп. до друку 29.12.2011. Ум. друк. арк. – 15,26. Обл.-вид. арк. – 13,21  
Папір офсетний. Друк різнографією  
Наклад 300, зам. № 344/11

---

Редакційно-видавничий центр Хмельницького національного університету  
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (8-0382) 72-83-63